

Fundação Getúlio Vargas

Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas

Mestrado em Administração Pública

A FORMAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO:

**VISÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DE
EXCELENCIA DO RIO DE JANEIRO.**

por

Alexandre Fernandes Ferreira

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Administração Pública da Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas da Fundação Getúlio Vargas para obtenção do título de Mestre em Administração Pública.

Orientador : Professor Paulo Emílio Matos Martins, Dr

Rio de Janeiro, Dezembro de 2010

Fundação Getúlio Vargas

Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas

Mestrado em Administração Pública

A FORMAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO:

VISÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DE
EXCELENCIA DO RIO DE JANEIRO.

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APRESENTADA POR
ALEXANDRE FERNANDES FERREIRA
APROVADA EM / /
PELA COMISSÃO EXAMINADORA

PAULO EMÍLIO MATOS MARTINS
DOUTOR EM ADMINISTRAÇÃO

NOME DO PROFESSOR
TITULAÇÃO PhD. EM ADMINISTRAÇÃO

NOME DO PROFESSOR
DOUTOR EM ADMINISTRAÇÃO

*Computadores fazem arte.
Artistas fazem dinheiro.
Computadores avançam.
Artistas pegam carona.
Cientistas criam o novo.
Artistas ganham a fama.*

(Chico Science)

**Para Benedito Ferreira (in memória) e Marly Fernandes Ferreira,
meus pais, criadores e patrocinadores.
Dedico-lhes todo o meu amor.**

Agradecimentos

São tantos os agradecimentos! Seria impossível ter chegado até aqui se não existissem muitos a quem agradecer:

À Deus, que nos ilumina.

Ao meu amado pai que, por toda a minha vida, enche meu coração de saudades.

À minha querida e amada mãe que, gentilmente, sempre cede sua casa e seu amor.

À minha amada Vó Tita (Maria Rosa Ferreira) que na sua lavoura arcaica me proporcionou a segurança inicial.

À EBAPE, pelo apoio e fomento ao desenvolvimento da pesquisa.

Às minhas caríssimas colegas: Éricka Omena Ericson (UFF e EBAPE/FGV), Lilian Alfaia (EBAPE/FGV) e Yuna Reis (EBAPE/FGV) do Mestrado.

Aos funcionários das faculdades pesquisadas, em particular Sérgio UFF-Niterói.

Aos funcionários da EBAPE/FGV, em particular Juarez e Celene.

Aos meus queridos irmãos Cláudia Regina Fernandes Ferreira, Luis Cláudio Ferreira, Carlos Augusto Ferreira, Daniela Fernandes Ferreira e Charles Fernandes Ferreira: obrigada pelo apoio e pela amizade sincera e verdadeira.

À minha querida Mestra Mirian Garcia Nogueira (UFF-Niterói) modelo a ser seguido em nossa família de docentes. Mostrou-me o lado crítico no campo organizacional com livros preciosos e memoráveis.

Aos docentes entrevistados: essa dissertação foi construída, de alguma forma, por vocês. Vocês me acolheram, me ouviram, me corrigiram, me aconselharam, me ajudaram, me ensinaram, me alegraram, me relataram suas carreiras enfim, fizeram toda a diferença. A vocês: meu carinho e amizade. Sintam-se co-autores.

Aos professores: Déborah Zouin, Guilherme Castelo Branco (UFRJ), Paulo Reis, Roberto Machado (UFRJ), Sylvia Constant Vergara e Valderez Fraga. É uma honra tê-los como professores.

À Prof que, gentilmente, aceitou fazer parte dessa banca como examinadora.

Ao meu querido Paulo Emílio. Quero, em especial, agradecer-lhe. Você acreditou que seria possível e com absoluta maestria conduziu-me durante todo esse tempo. Por sermos leitores de obras críticas, saiba que, desde o início, eu já o havia escolhido para orientar-me. Eu sequer imaginava, entretanto, a grandiosidade que é trabalhar ao seu lado. Uma agradável surpresa, que me acalentou a alma, encheu-me de saber e experiência e encantou-me o convívio. É um orgulho poder fazer parte do seu grupo de orientandos.

Obrigada, de coração.

Apresentação

O objeto da presente pesquisa é o curso de graduação presencial de Administração no Rio de Janeiro, refletindo especificamente as tecnologias de ensino utilizadas pelos docentes destes cursos na condução de suas aulas. Partindo do pressuposto de que grande parte da literatura disponível sobre o tema denota características de ordem funcionalista, essa pesquisa faz um contraponto e incorpora elementos de análise crítica sobre os cursos de graduação em Administração a partir da razão dialética, apresentando estudos que convergem para a importância da abordagem crítica nos cursos de Administração.

Problematizar as forças contraditórias, próprias da dialética, e paradoxais, próprias da episteme contemporânea, que circundam a educação através dos relatos dos docentes em Administração entrevistados apresenta-se como tema central para as reflexões e discussões desenvolvidas. As subdivisões possíveis nesse estudo levam-nos a apreender as concepções pedagógicas a partir de tendências opostas, heterogêneas e multifacetadas. No entanto, entender as pequenas contradições imbricadas existentes nos permite problematizar um mecanismo de controle mais sofisticado, pautado pela construção de um ideário coletivista que promove, dessa forma, a manutenção do *status quo*.

É exatamente essa constituição dialética o principal motivo que leva à realização dessa pesquisa científica: se, por um lado, há o desenvolvimento constante de tecnologias, por outro, há a utilização de algumas destas tecnologias no cotidiano da sala de aula. O estudo sugere um confronto entre o referencial teórico escolhido e as práticas utilizadas pelos professores pesquisados. Sua finalidade é subsidiar empiricamente a discussão sobre a coexistência dessas forças opostas e muitas vezes paradoxais, que se interpenetram possibilitando, enfim, a compreensão momentânea de um fenômeno característico das organizações educacionais contemporâneas: as tecnologias de ensino utilizadas pelos docentes no cotidiano da sala de aula.

Os pensamentos libertários da episteme de Michel Foucault configuram-se como pano de fundo crítico ao pensamento da tradição ocidental, em geral, e ao pensamento dialético, em particular. A obra do autor discute a existência de novas possibilidades de subjetividades, isto é, mundos contraditórios entre si por meio da incansável e majestosa agonística, que vive uma suprema angústia muito além do bem e o mal. Esse húmus epistemológico do filósofo francês nos levou aos ensinamentos do educador Paulo Freire, que com sua originalidade inóspita, valoriza e norteia práticas libertárias, sempre precárias como lições de atitudes críticas.

O primeiro capítulo desse estudo propõe o problema de pesquisa e contextualiza a questão paradigmática. Também expõe a delimitação do tema e a relevância da pesquisa para os estudos organizacionais. Concomitantemente, retrata os sentimentos dos professores entrevistados.

O segundo capítulo discute o referencial teórico a partir de uma revisão bibliográfica de parte da literatura disponível que abrange o tema tecnologias de ensino no cotidiano da sala de aula. Mesmo a temática proposta tendo caráter dialético, apresentamos o posicionamento de autores de origem funcionalista sobre tendências pedagógicas. Em desacordo, são apresentados, também, pesquisas de diversos autores que contrapõem tal fundamento dentro de uma perspectiva teórico-crítica.

Os estudos desenvolvidos por Cysmeiros (1999) argumentam que as tecnologias de ensino utilizadas no cotidiano da sala de aula são mal aproveitadas. Outros estudos desenvolvidos por Freire (2005) apontam para o comprometimento na construção da realidade. Já os desenvolvidos por Pilleti (2008) nos contam a história da educação no Brasil. A episteme de Michel Foucault problematiza o quadro teórico trazendo contribuições originais, causando assim, deslocamentos conceituais e metodológicos .

Em seguida, no capítulo três são expostas as considerações sobre a metodologia escolhida ao fazer uma contextualização histórica dos caminhos percorridos pela filosofia dialética, conforme a visão de seus principais defensores: Platão; Fichte; Hegel; Proudhon e Marx. Os movimentos

dialéticos caracterizados pelos autores nacionais são expressos nas construções literárias de Andrade (1971); Demo (1995); Konder (1985) e Visconti (1964). São também consideradas as obras internacionais de Gurvitch (1982); Havemann (1967); Kopnin (1978) e Lefebvre (1991) pela sua importância dentro de contexto acadêmico. Entretanto, Foucault (1995, 1999 e 2006) com sua analítica cáustica (re) instaura o eterno devir dialético.

No capítulo quatro apresenta-se os resultados obtidos no campo organizacional estudado, ou seja, os relatos dos docentes entrevistados sobre as tecnologias de ensino utilizadas no cotidiano da sala de aula. A análise e disposição desses resultados não passam pela interpretação. Entretanto, mantém-se a taxonomia estabelecida pela metodologia dialética sob a luz de categorias próprias ao método e problematiza o curioso universo contraditório e paradoxal, que existe nos entrevistados.

Para finalizar, as conclusões, assim como a posição do pesquisador sobre as tecnologias de ensino utilizadas pelos docentes no primeiro semestre de 2010 na PUC-RJ, UERJ, UFF-Niterói e UFRJ.

Resumo

O estudo das novas tecnologias de ensino/aprendizagem utilizadas pelos docentes em Administração no cotidiano da sala de aula é uma das temáticas mais debatidas na academia. Essas tecnologias são apreendidas e utilizadas por discentes e docentes incorporando-as, ou não, nas suas práticas educacionais. Sua descrição e compreensão são fundamentais para o desenvolvimento do campo organizacional.

Descrever, no entanto, essas tecnologias utilizando as palavras do professor na condução da sua classe é um dos propósitos centrais desenvolvidos nessa pesquisa. Discutir, se as concepções pedagógicas dos cursos de Administração perpassam pelo sentido valorativo e conceitual daquilo que propõe a educação formal tornou-se evidente no decurso dissertativo. Problematicar o pensamento metafísico, a epistemologia dialética e o paradigma funcionalista com a episteme de Michel Foucault foi um ponto de chegada: Arqueologia. Argumenta-se de que forma as forças contraditórias e paradoxais existentes na educação garantem, de um lado, maiores possibilidades de subjetividades com atitudes críticas e, de outro, inibem a abordagem crítica e reflexiva com pedagogias instrumentais e utilitaristas. Essa relação multifacetada e permeada de variabilidade levou-nos a estudá-lo a partir da razão dialética. Tal vertente metodológica que possibilita a construção sintética e compreensão de seus fatores contributivos por meio da justaposição de tese e antítese que situam-se em condições opostas. Entretanto, não há interpretação.

Os resultados obtidos na pesquisa de campo foram classificados em três categorias próprias ao método escolhido: totalidade, sistema de contradição e negação da negação. Em sua análise, optamos não explicar, mas sim, problematizar o paradigma dominante nos cursos de Administração. Sugerindo a sempre renovada possibilidade de atitude crítica nas práticas cotidianas dos docentes entrevistados. Dentro deste contexto essencialmente paradoxal, compreendemos o sentido dialético que os movimenta, acomete e surpreende a cada dia na sala de aula: da mesma forma que as práticas os limitam devido a conformação própria da educação, com seus instrumentos doutrinários; ao mesmo tempo, assegura-lhes, a possibilidade da construção ensino/aprendizagem com seus inéditos viáveis. Dimensões que apresentam-se como contraponto a uma literatura epistemológica funcionalista dominante e consideram um complexo multifacetado que, ao modelo da episteme de Michel Foucault, sugerem provocações muito além do bem e do mal.

Palavras-chave: tecnologias de ensino. educação. epistemologia. heterotopias foucaultianas. liberdade.

Abstract teaching

The study of new technologies of ensino/aprendizagem used by docentes in Management in the cotidiano of schollclass is one of the temáticas mais debatidas on the academy. Those methodologies are learned and applied by many discentes and docents incorporando-a, or not, in their educational practices. Its description and compreensão are fundamental to the development of campo organizacional.

Descrever, no entanto, those technologies using the professor words in the condução the his class is one of the main target developed in the research. Discutir, if the pedagogies concepts of the Management courses perpassam by the valorativo and conceptual feeling of the proposal of formal education became evidente on the decurso dissertativo. Problematizar the metafísico thought, a epistemologia dialética e o paradigma funcionalista with the episteme of Michel Foucault was um ponto de chegada: Arqueologia. Argumenta-se de que forma as forças contraditórias e paradoxais existentes na educação garantem, de um lado, maiores possibilidades de subjetividades com atitudes críticas e, de outro, inibem a abordagem crítica e reflexiva com pedagogias instrumentais e utilitaristas. Essa relação multifacetada e permeada de variabilidade levou-nos a estudá-lo a partir da razão dialética. Tal vertente metodológica que possibilita a construção sintética e compreensão de seus fatores contributivos por meio da justaposição de tese e antítese que situam-se em condições opostas. Entretanto, não há interpretação.

The field research results were classified in three category of the method chose: totalidade, sistema de contradição e negação da negação. Em sua análise, optamos to not explain, but sim, problematizar the dominant paradigm in the Management courses. Sugerindo a sempre renovada possibilidade de atitude crítica nas práticas cotidianas dos docentes entrevistados. Dentro deste contexto essencialmente paradoxal, compreendemos o sentido dialético que os movimenta, acomete e surpreende a cada dia na sala de aula. Da mesma forma que as práticas os limitam devido a conformação própria da educação, com seus instrumentos doutrinários; ao mesmo tempo, assegura-lhes, a possibilidade da construção ensino/aprendizagem com seus inéditos viáveis. Dimensões que apresentam-se como contraponto a uma literatura epistemológica funcionalista dominante e consideram um complexo multifacetado que, ao modelo da episteme de Michel Foucault, sugerem provocações muito além do bem e do mal.

Palavras-chave: tecnologias de ensino. educação. epistemologias. heterotopias foucaultianas. liberdade.

The study of new technologies for teaching and learning used by teachers in the daily management of the classroom is one of the most debated issues in the academy. These technologies are perceived and used by students and teachers who decide incorporate them or not in their educational practices. Description and understanding are fundamental to the development of the organizational field.

Describing, however, these technologies using the words of the teacher in the conduct of their class is a central purpose developed in this research. Discuss whether the educational concepts of Business Administration courses, run through evaluative and conceptual sense of what proposed formal education became evident in dissertational. Show metaphysical thought, epistemology and dialectic with the functionalist paradigm episteme Michel Foucault was a point of arrival: Archaeology. It is argued that the existence of contradictory and paradoxical forces in education guarantees on the one hand, more possibilities for subjectivity with critical attitudes and on the other, inhibit critical and reflective pedagogies with instrumental and utilitarian. This multifaceted relationship and variability of permeated led us to study it from the dialectical reason. Such a methodological perspective that enables the synthetic construction and understanding of the factors contributing through the juxtaposition of thesis and antithesis which lie on opposite conditions. However, no interpretation.

The results obtained in field research were classified into three categories specific to the chosen method: full, system of contradiction and negation of negation. In their analysis, we chose not to explain, but rather to question the dominant paradigm in management courses. Suggesting the possibility of ever renewed critical attitude in the daily practices of teachers interviewed. Within this context essentially paradoxical, we understand the dialectical sense that moves, attacks and surprises every day in the classroom: the same way that the practices are limited due to the conformation of education itself, with its doctrinal tools, while ensuring them, the possibility of constructing teaching and learning with their unpublished viable. Dimensions that present themselves as a counterpoint to the dominant functionalist epistemological literature and consider a multi-purpose complex that the model of Michel Foucault's episteme, suggest provocation beyond good and evil.

Sumário

I INTRODUÇÃO

1.0 Introdução.....	14
1.1 Contextualização do problema de pesquisa	14
1.2 Formulação da questão de pesquisa	22
1.3 Objetivo final e objetivos intermediários.....	24
1.4 Delimitação do estudo.....	25
1.5 Relevância do estudo.....	28

II REFERENCIAL TEÓRICO

2.0 Introdução.....	33
2.1 Sobre tecnologias de ensino na sala de aula.....	34
2.2 Sobre educação e as tendências pedagógicas.....	50
2.3 Sobre cursos de graduação em Administração.....	85
2.4 Sobre Foucault e as análises das organizações.....	92
2.5 Novos desafios para o educador.....	101
2.6 As avaliações do MEC.....	103
2.7 Epistemologias no campo organizacional.....	106

III METODOLOGIA UTILIZADA NESTE ESTUDO

3.0 Introdução.....	114
3.1 Caracterização da Dialética e posicionamento do pesquisador.....	115
3.2 A pesquisa qualitativa em organizações baseadas no conhecimento.....	128
3.3 Métodos e técnicas utilizadas para coleta e tratamento dos dados.....	132
3.3.1 Desenho da pesquisa	134
3.3.2 Acesso ao campo e inclusão do pesquisador.....	137
3.3.3 A coleta e levantamento de dados de campo e conceituais.....	139
3.3.3.1 Entrevista individual semi-aberta.....	139
3.3.4 Para análise e tratamento de dados de campo.....	144
3.3.4.1 Atitude dialética no tratamento qualitativo.....	146
3.4 Limitações e confiabilidade dos métodos utilizados.....	147
3.4.1 Limitações em relação ao método utilizado para coleta de dados.....	147

3.4.2 Limitações em relação ao método utilizado para o tratamento dos dados.....	148
--	-----

IV ANÁLISE E TRATAMENTO DOS DADOS

4.0 Introdução.....	150
4.1 As entrevistas e suas problematizações	150
4.2 Paulo Freire como Heterotopia de Michel Foucault.....	168
4.3 Os cursos de Administração pesquisados.....	173

V DISCUSSÃO EMPÍRICO-CONCEITUAL E CONCLUSÕES

5.0 Introdução.....	178
5.1 A questão de pesquisa: novas considerações.....	178
5.2 Recapitulando as questões intermediárias.....	180
5.3 Discussão meta-teórica.....	231
5.3.1 Resultados acadêmicos.....	232
5.3.2 Resultados práticos para gestão de docentes em IES.....	233
5.3.3 Resultados para o pesquisador.....	235
5.4 Conclusões e implicações	239
REFERÊNCIAS.....	240

1.0 Introdução

Neste primeiro capítulo, pretendemos realizar a contextualização do problema de pesquisa utilizando uma metáfora como ponto de partida. Para tanto, na primeira parte iremos contextualizar o paradigma no mundo atual, de um modo geral, e nos cursos de administração, em particular. Clarificando, assim, a questão central desta dissertação. Na segunda parte do capítulo, iremos delimitar o estudo realizado. Justificando sua relevância para o campo organizacional, como fundamentalmente, para os estudos sobre as tecnologias de ensino utilizadas no cotidiano da sala de aula nos cursos presenciais de Administração.

1.1 Contextualização do problema de pesquisa

Era uma vez um granjeiro que criava galinhas. Era um granjeiro incomum, intelectual e progressista. Estudou administração para que sua granja funcionasse cientificamente. Não satisfeito, doutorou-se em criação de galinhas. No curso de administração aprendeu que em um negócio o essencial é a produtividade. O improdutivo dá prejuízo; deve, portanto, ser eliminado. Aplicado á criação de galinhas, o princípio se traduz assim: Galinha que não bota ovo, não vale a ração que come. Não pode ocupar espaço no galinheiro. Logo, deve ser transformada em cubinhos de caldo de galinha. Para garantir a qualidade total de sua granja, o granjeiro estabeleceu um rigoroso sistema de controle da produtividade. Produtividade de galinhas é um conceito matemático que se obtém dividindo o número de ovos botados pela unidade de tempo escolhida. Galinhas cujos índices de produtividade fossem iguais ou superiores a 250 ovos por ano podiam continuar a viver na granja como galinhas poedeiras. O granjeiro estabeleceu inclusive um sistema de mérito galináceo: As galinhas que botavam mais ovos recebiam mais ração. As galinhas cuja produtividade fosse igual ou inferior a 249 ovos por ano não tinham mérito algum e eram transformadas em cubinhos de caldo de galinha.

Porém, conviviam com as galinhas poedeiras, galináceos peculiares que se caracterizavam por um hábito curioso. Em intervalos regulares e sem razão aparente, esticavam os pescoços, abriam os bicos e emitiam um ruído estridente. Ato contínuo, subiam nas costas das galinhas, seguram-nas pelas cristas com o bico e as obrigavam a se agachar. Consultados os relatórios de produtividade, o granjeiro verificou que isso era tudo o que os galos – esse era o nome daquelas aves – faziam. Ovos, mesmo, nunca em toda história da granja nenhum deles havia botado. O granjeiro lembrou-se das lições que aprendera na escola e ordenou que todos os galos fossem transformados em cubinhos. As galinhas continuavam a botar os ovos como sempre haviam botado: Os números escritos nos relatórios não deixavam margens de dúvidas. Mas, uma coisa estranha começou a acontecer. Antes, os ovos eram colocados em chocadeiras: Ao final de 21 dias, quebravam-se e de dentro deles saíam pintinhos vivos. Agora, os ovos das mesmas galinhas, depois de 21 dias, não se quebravam. Ficavam lá, inertes. Deles não saíam pintinho. Se ali continuassem por muito tempo, estourariam e, de dentro deles sairia um cheiro de coisa podre. Coisa morta. Aí o granjeiro científico aprendeu duas coisas: Primeiro, o que importa não é a quantidade dos ovos, é o que tem dentro deles. A forma dos ovos é enganosa. Muitos ovos lisinhos por fora são podres por dentro. Segundo, há coisas de valor superior aos ovos que não podem ser medidas por números. Coisas sem as quais os ovos são coisas mortas. O canto do galo (ALVES, 2001).

Metáforas vêm se *“tornando um princípio organizacional para muitos cursos”* (BURREL, 1999, p.453) de Administração que necessitam de um frescor em seus pressupostos racionalistas, pois *“a ortodoxia na teoria das organizações desenvolveu-se com bases em metáforas que refletem os pressupostos do paradigma funcionalista”* (MORGAN, 2005, p.68). Tornam-se urgentes novas epistemologias nos estudos organizacionais e perspectivas mais pluralistas: Era uma vez um granjeiro que criava galinhas e nos cursos de Administração estuda-se organizações, na crônica de Rubens Braga elas são um galinheiro, cujo administrador (granjeiro incomum, intelectual e

progressista - não é isso o que pregam os manuais de administração?) estuda organizações para que sua administração funcionasse cientificamente – não é isso o que pregam epistemologias tradicionais, racionalistas, funcionalistas; Taylor?

A formação dos alunos de administração, de acordo com Berti (2008), se apóia em práticas educativas tradicionais cujo discente é mero expectador, depositário de informações, que visa à exatidão da reprodução do conteúdo comunicado em sala de aula, de automatismos denominados hábitos: Uma educação bancária “*que deforma a necessária criatividade do educando e do educador*” (FREIRE, 2007, p.25). Caracteriza-se por se preocupar mais com a variedade e quantidade de noções/conceitos/informações que com a formação do pensamento reflexivo (MIZUKAMI, 1986).

Esta concepção tecnicista tem como principal objetivo a formação de indivíduos eficientes com vistas à produtividade (BERTI, 2008). Tendências instrumentais, tão enraizadas na cultura ocidental, com fundamentos que influenciam a administração científica e sua preocupação com princípios da administração racionalista, com organização racional do trabalho, a ênfase na tarefa e nos meios (métodos e processos de trabalho), a busca pela eficiência: Uma melhor maneira de fazer um trabalho – as galinhas poedeiras da crônica de Rubens Braga. Assim, nosso granjeiro doutorou-se em criação de galinhas (lembramos que Administração também tem seus feudos, seus encastelamentos: Um setor.

Entretanto, novas epistemologias trazem outro quadro teórico, como as disciplinas, a biopolítica e as heterotopias foucaultianas, por exemplo, que trazem uma nova compreensão, o que Morgan (2005) chama “*deslocamento gestáltico capaz de reconhecer o relativismo de conceituações, bem como capaz de abraçar outros quadros de referências*” (VERGARA, 1999, p.463) pois “*esses paradigmas indicam que o estudo de tais fenômenos (organizacionais) estão relacionados ao modo de organização social mais amplo*” (MORGAN, 2005, p.69).

No curso de Administração aprendemos que em um negócio o essencial é a produtividade, recordemos mais uma vez das abordagens racionalistas, como Fayol, Burocracia, Fordismo e Toyotismo com suas máximas: Hierarquia, centralização, divisão do trabalho, especialização e resultado. Como observamos em Libâneo (1994), numa pedagogia tradicional burguesa a preocupação é com a técnica para o mercado de trabalho, o aluno é orientado a ser o mais objetivo e operacional possível e a transmitir eficientemente informações precisas, objetivas e rápidas. Essa concepção é marcada pela prática escolar em adequar o sistema educacional à proposta econômica e política do capitalismo, preparando mão de obra para o aproveitamento no mercado de trabalho (BERTI, 2008). Contudo, concordamos com Paulo Freire (2007, p.100) quando ele diz que é *“uma imoralidade que se sobreponha, como se vem fazendo, aos interesses radicalmente humanos, os do mercado”*.

Esse ensino bancário tem forte influência dessa tendência tecnicista que teve seu início na década de 1960, porém, firma-se nos anos 70, alicerçada no princípio da otimização: Racionalidade, eficiência e produtividade – organização racional do trabalho (ORT). Com uma organização funcional e mecânica, pretendia-se corresponder aos interesses da sociedade industrial que se instalava no país (BERTI, 2008).

As tendências pedagógicas dos cursos de Administração conferem as características do ensino/aprendizagem, o que oportuniza ao educador condições de escolher qual a prática educativa mais adequada e qual caminho a seguir (possibilidades de um inédito viável: na situação a liberdade se aprofunda, contingência). Para compreender e assumir a concepção pedagógica mais adequada na situação cabe ao educador analisar suas relações com a educação escolar e com o processo histórico-social como nos explica Berti (2008). A partir dessas noções pode-se reconhecer sua atuação e o que quer construir. Nesta perspectiva que permeia o trabalho educacional, se apresentam as concepções pedagógicas as quais estão ligadas a um tempo e a uma sociedade e estas condicionam as práticas do professor. De forma geral, duas visões sobre o processo ensino-

aprendizagem podem ser destacadas para definir perspectivas pedagógicas: Uma perspectiva de transmissão de conhecimentos e outra de construção do conhecimento (GADOTTI, 1999). Para Paulo Freire (2007, p.98) *“a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além dos conhecimentos dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento”*.

O ensino crítico em detrimento ao ensino bancário (reprodutor), ou seja, uma valorização da “atitude crítica” em relação ao “café requentado” funcionalista dos países centrais na economia capitalista (DEMO, 2002). Uma *“compreensão mecanicista da História que reduz a consciência a puro reflexo da materialidade”* (FREIRE, 2007, p.99). *“Dialética e contraditória, não seria a educação só uma ou só outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante”* (FREIRE, 2007, p.98). Ou a lógica da contradição não dá mais conta desse mundo contemporâneo, volátil, com sua lógica paradoxal?

No campo de análise organizacional até os anos 60 *“havia um predomínio da teoria organizacional funcionalista, que encaram as organizações como goal-seekers, buscam produzir um conhecimento que maximiza a eficiência racional das organizações e dava ênfase às noções de ordem e hierarquia”* (ALCADIPANE, 2002, p.17). Nesse cenário Weber era referência de quase todo o trabalho que foi desenvolvido (BURREL, 1999).

Esse funcionalismo se coaduna á tendência pedagógica que enfatiza a transmissão de conhecimentos, ou seja, tem como característica a reprodução, recorrendo à memorização, à aquisição de modelos pré-estabelecidos com pouca margem para a dúvida e a diversidade de respostas possíveis. Contudo, há outra perspectiva que privilegia a construção do conhecimento apontando para uma educação problematizadora, com ênfase nos desafios e em atitudes críticas, isto é, busca desenvolver a visão crítica, a curiosidade, a pesquisa e a criatividade (FREIRE, 2007). Ressalta a possibilidade de diferentes respostas para uma mesma questão. Essas perspectivas têm relação com diferentes visões de mundo, que estão na base das diferentes concepções pedagógicas.

Uma pesquisa do Conselho Federal de Administração (CFA) nos mostra que os administradores formados nos últimos anos são na maioria *“do sexo masculino, casado e sem dependentes, está na faixa etária de até 30 anos, é egresso de universidades particulares, concluiu o curso de Administração entre 2000 e 2005”* (ANDRADE, 2006, p.14). Esses administradores também possuem *“especialização em alguma área de Administração, trabalha nos setores de serviços, da indústria e em órgãos públicos, atua nas áreas de Administração Geral e Finanças e ocupa cargos de gerência”* como nos retrata Andrade (2006, p.14).

Os cursos de graduação presencial de Administração são realizados em universidades, que geralmente têm um caráter aberto. E a influência desta universidade “aberta” na sociedade contemporânea vem de longa data. Pois é inegável que ela abriu caminho para o entendimento de várias dimensões do conhecimento e da formação humana (VIEIRA, BELLEN e FIALHO, 2006). De acordo com estes autores sua relevância no campo da pesquisa, serve de portal a novos conhecimentos e à queda de barreiras que ao longo do tempo se impuseram à inovação e à mudança. Como instituição pública a universidade complementa a maior conquista da humanidade: O ensino público gratuito e de qualidade. *“Se esta é uma luta já antiga, hoje mais do que nunca ela é necessária. É uma luta pela transformação da educação que temos”* (PILETTI, 2008, p.148). Ela ampliou o horizonte do ensino, estimulando novas formas de pensar, refletir, pesquisar e criar, o que é um inegável mérito das Instituições de Ensino Superior (IES).

Vieira, Bellen e Fialho (2006, p.2) nos lembram que a universidade pública é democrática mas seletiva, isto é, *“o acesso à universidade pública é para todos, embora, haja limitações de vagas e de espaço. Contudo, ela não deixa de ser democrática, garantindo oportunidade de formação superior a todos os segmentos da sociedade”*. Entretanto, pela lógica paradoxal que rege esses tempos contemporâneos ela é seletiva, pois não experimenta uma expansão suficiente para atender a um maior contingente da população. Assim universidade pública (no caso brasileiro, particularmente) perde em número de vagas para as universidades privadas, isto é, *“o ensino*

superior é mais privado do que público. Mesmo assim, são as universidades públicas que apresentam os melhores índices de qualidade de ensino e de geração de pesquisas” (VIEIRA, BELLEN e FIALHO, 2006, p.2). O conhecimento torna-se uma variável no conjunto de vantagens competitivas entre regiões e nações. A ciência e a tecnologia tornaram-se elas próprias globalizadas, aprofundando a complexidade da lógica do mundo contemporâneo que é paradoxal.

Nesse mundo nossos sistemas de mérito galináceo - as galinhas que botavam mais ovos recebiam mais ração - vêm excluindo uma diversidade muito rica de subjetividades autênticas (singular), não só no mundo em geral, como também no mundo organizacional em particular que é o tema desta dissertação. A idéia básica dessa episteme racionalista é que o improdutivo dá prejuízo deve ser eliminado. Aplicado á criação de galinhas, ou seja, nas organizações, o princípio se traduz assim: galinha que não bota ovo não vale a ração que come. Não pode ocupar espaço no galinheiro. Deve, portanto, ser transformada em cubinhos de caldo de galinha. Subjetividades são transformadas em cubinhos de caldo de galinha. Pois nós, galináceos peculiares – humanos demasiadamente humanos somos inóspitos, nos caracterizamos por hábitos peculiares: somos indivíduos (condição humana heterogênea).

Essa condição única nos fez perguntar aos docentes como eles se sentiam em relação ao seu trabalho de ensino em Administração e o primeiro professor entrevistado declarou *“Olha, eu gosto. Até falando da minha experiência pessoal, eu me formei na década de 90, 95, 96, e fui trabalhar no mercado financeiro, que é uma coisa que eu não sugiro que ninguém faça nunca, porque é um mercado cheio de muita gente assim, acostumada a passar a perna no outro; não vou citar nomes, evidentemente, nem de instituições, nem de pessoas, mas, claro, o cara que está acostumado a passar a perna no outro, você olha prá aquilo e fala: Pô, mas é assim que funciona o mercado? [...] E eu sempre me sentia mais satisfeito com o meio acadêmico do que com o meio executivo, profissional e tudo mais. E de uns três anos prá cá que eu tive essa opção de fazer o doutorado, de ficar focado na área acadêmica, e me sinto muito mais feliz, muito mais satisfeito na*

área acadêmica, publicando, escrevendo, tendo esse contato com os alunos e transmitindo conhecimento. É muito difícil você ver assim, um ambiente 100% confiável, pelo menos naqueles onde eu trabalhei, que eu estou usando como exemplo... o jurídico, de modo geral. Eu acho assim, o meio acadêmico eu acho que vive de vaidades, você quer dizer que publicou mais do que o outro, ou que você tem um pós-doutorado, que vale a mesma coisa que o doutorado, mas você se sente superior por causa do título, e premiações, enfim, quantidade de obras publicadas, e locais, veículos onde você publicou e tudo mais. Mas é diferente do meio profissional. Eu acho que ainda tem muito prá crescer, porque uma coisa que eu vejo é que, dependendo das instituições que você está analisando, você vê uma diferença muito grande de percepção até do aluno em relação à sua instituição. Então, você pega aquelas instituições de maior nome, a gente pode até falar FGV, PUC, a própria ESPM, a URRJ e tal, o aluno que está lá tem muito mais orgulho de estar naquele meio acadêmico [...] Mas eu acho que tem muito assim, prá crescer. Você vê que, hoje em dia, é a área de ensino que mais tem, junto com Comunicação, que mais tem crescido em número de alunos. E a gente até já escreveu um paperzinho sobre o assunto, que os alunos de Administração, eles têm o foco muito grande também, no mercado, né? Eles querem se manter em contato com o meio acadêmico, fazendo uma pós-graduação, alguma coisa assim, mas eles não dispensam o convívio com o mercado, que é uma coisa útil, que, em termos práticos, eles aprendem muito também, entendeu?”

1.2 Formulação da questão de pesquisa

A sociedade global, já bem delineada no final do século passado, consagra, por meio da tecnologia, o curto prazo, a velocidade e a mudança ilimitada. Não torna a condição humana homogênea pela anulação tecnológica das distâncias temporais/espaciais, mas, ao contrário, nas universidades brasileiras pela influência de pensamentos globais por parte de docentes pós-graduados em universidades do exterior, não são incomuns conteúdos baseados em realidades bem diferenciadas (VIEIRA, BELLEN e FIALHO, 2006).

A grande contribuição de uma formação global está na reformulação de estruturas curriculares quase sempre fechadas e singularizadas num saber temático de acordo com Vieira, Bellen e Fialho (2006). Buscar estruturas plurais, abertas e compatíveis com visões estratégicas globais e locais, abrindo possibilidades de um inédito viável no cotidiano das práticas docentes em sala de aula: Tipo de ensino crítico sugerido por Paulo Freire, certamente, representarão uma significativa ampliação do papel desempenhado pela universidade local numa inserção global.

Os cursos de Administração realizados nestas universidades são formadores das aptidões gerenciais dos administradores que atuarão em órgãos públicos ou no mercado. E Ministério da Educação e Cultura (MEC) e o CFA vêm valorizando a importância dos egressos universitários, com o objetivo de aprimorar o conhecimento sobre a identidade do administrador, fomentando assim, a implementação de melhorias e a adoção de novos conteúdos nos cursos de Administração para prospectar oportunidades em setores e áreas do mercado de trabalho, ou seja, visando somente uma melhor alocação profissional.

Esses cursos de Administração são responsáveis pela formação das aptidões para ensino e pesquisa dos que seguem a carreira docente realizando estudos mais avançados, em nível de pós-graduação. Esta especialidade está ganhando cada vez mais espaço no mercado de trabalho, já que o administrador pode aplicar seus conhecimentos nas mais diversas áreas - uma profissão multidisciplinar. Assim, há necessidade de se questionar a lógica do mercado e da tomada de

“consciência de que os objetos de pesquisa são tão complexos que só podem ser tratados por uma abordagem interdisciplinar” (JAPIASSU, 2006, p.2). Pois o simples encontro ou justaposição das disciplinas não dá mais conta da lógica paradoxal do mundo contemporâneo: Lembremos a rapidez das mudanças!

Eliminar as fronteiras entre as problemáticas e os modos de expressão para que se instaure uma comunicação fecunda, pois vem se tornando preocupante o lamentável estado de esfacelamento do saber: Um diálogo ecumênico entre as disciplinas é urgente, porque ninguém mais parece entender ninguém. A especialização sem limites - lógica do granjeiro científico da crônica inicial, culminou numa fragmentação crescente do horizonte epistemológico. Chegamos a um ponto em que o especialista se reduziu ao indivíduo que, à custa de saber cada vez mais sobre cada vez menos, terminou por saber tudo, ou quase tudo, sobre o nada, em reação ao generalista que sabe quase nada sobre tudo (JAPIASSU, 2006). E os cursos de Administração, com natureza relacional, como estão? E as análises organizacionais?

Portanto, cabe a universidade o fomento educacional e de profissionalização de seus alunos e professores. E os cursos de Administração, desde sempre instrumentais, o ensino e a educação, em geral, em crise justamente com a visão racionalista (funcionalismo, epistemologias positivistas do mundo organizacional) instiga-nos a problemática investigada por esta dissertação, que investiga quais foram as tecnologias pedagógicas utilizadas pelos docentes nos cursos de graduação em Administração na Pontifícia Universidade Católica- PUC/ RJ, Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, Universidade Federal Fluminense – UFF/ Niterói e Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ no primeiro semestre de 2010?

1.3 Objetivo final e objetivos intermediários

Retratar as tecnologias de ensino utilizadas nos cursos de formação em Administração reconhecidos como de excelência no Rio de Janeiro.

Objetivos intermediários

- a. Levantar por meio de revisão de literatura estudos desenvolvidos na área de educação e de teoria das organizações sobre tecnologias pedagógicas nos cursos de Administração;
- b. Levantar por meio de pesquisa de campo os conceitos de tecnologia e suas relações com Administração;
- c. Descrever por meio de pesquisa de campo a trajetória dos docentes entrevistados;
- d. Identificar as disciplinas que os docentes lecionaram no primeiro semestre de 2010 em seus cursos de Administração nas IES pesquisadas;
- e. Identificar nos relatos das entrevistas os processos de elaboração da aula, a partir das práticas cotidianas de sala de aula desses docentes em Administração nas IES onde atuam;
- f. Elaborar um arcabouço analítico crítico para configurar problematizações de campo;
- g. Fornecer subsídios para elaboração de novos modelos, práticas pedagógicas para área da Administração e Gestão.

1.4 Delimitação do estudo

A moldura desta pesquisa deveria ser rígida o suficiente para demarcar um campo peculiar de estudo, cursos de graduação em Administração, mas também flexível o bastante para não perder as relações que a tornam o fenômeno o que ela é. Pois, na realidade em que vivemos atualmente, que é extremamente complexa, por um lado, onde o homem foi fragmentado e histórica, por outro, onde nessa fragmentação perdeu-se o todo como afirma Capra (2005), os profissionais da educação, e em particular profissionais educação/gestão, têm vivido grandes transformações nas práticas de ensino e de pesquisa.

Seja no ensino presencial, realizado com a presença física dos alunos em salas de aulas concretas (e é neste tipo de ensino que se concentra esta dissertação) ou no ensino a distância, mediado pelas possibilidades tecnológicas mais avançadas, os envolvidos (nesta dissertação os docentes) são instados a buscar novas maneiras de agir (ASSMANN, 1996). Assim, muito dificilmente esta pesquisa se constituiu como corpo ideal que engloba todos os aspectos e facetas abrangentes do tema tecnologias de ensino nos cursos de graduação presenciais em administração de excelência no Rio de Janeiro.

Professores e alunos vivem diariamente o desafio das mudanças nas regras de convivência e nas formas de acesso às informações, buscando um aprendizado no sentido de romper as práticas rotineiras e os limites físicos da sala de aula e ir além, na busca de uma educação de mais qualidade. Ao tratarmos de novas abordagens de comunicação na sala de aula, mediadas pelas novas tecnologias da informação, estamos tratando de Tecnologia Educacional. Porque certos autores consideram este tema como algo inteiramente novo. Tudo tem uma história, explícita ou não, cabendo ao conhecedor crítico tentar desvendá-la, interpretá-la e usá-la para não repetir erros, como nos sugere Cysmeiros (1999).

No intuito de colaborarmos com uma educação de qualidade, esta dissertação retrata as novas tecnologias de ensino utilizadas pelos docentes no primeiro semestre de 2010 nos cursos de

graduação em Administração da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal Fluminense (UFF) e Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Para tanto, fixamos maior atenção nos aspectos descritivos, não desprezando, os explicativos:

A pesquisa descritiva expõe características de determinada população ou fenômeno. Pode também estabelecer correlações entre variáveis e definir sua natureza. Não tem compromisso de explicar os fenômenos que descreve, embora sirva de base para explicação (VERGARA, 2007, p.47).

Entre os vários cursos de graduação em Administração nas universidades no Brasil, e no estado do Rio de Janeiro em particular, o estudo tomou como base os cursos de graduação presenciais em Administração da PUC-RJ, UERJ, UFF-Niterói e UFRJ. Pois, os cursos de Administração destas IES possuem uma alta relação candidato/vaga no vestibular (nos últimos anos foram mais de dez candidatos/vaga), como também mantêm um bom nível de excelência junto às avaliações consecutivas do MEC e têm uma boa demanda do mercado para os seus formandos.

Concordamos com Cysmeiros (1999, p.14) que propõe “*a utopia de sempre tentar mudar a história futura para melhor e não defende posições tradicionalistas ou contrárias à tecnologia na educação*” (CYSMEIROS, 1999, p.15). As novas tecnologias como mais um dos elementos (ferramentais, nesta dissertação recursos didáticos) que podem contribuir para melhoria de algumas atividades nas nossas salas de aula, isto é, criam possibilidades do inédito viável nas práticas cotidianas docentes. Por outro lado, também não adotamos o discurso dos defensores da nova tecnologia educacional, que mostram as mazelas das atuais práticas educacionais (algo muito fácil de fazer), deixando implícito que nossos professores são dinossauros avessos a mudanças. É um discurso tentando nos convencer a dar mais importância a objetos virtuais, apresentados em telinhas bidimensionais, deixando implícito que a aprendizagem com objetos concretos em tempos e espaços reais está obsoleta (CYSMEIROS, 1999). Pois, como nos aponta Piletti (2008, p. 157) “*a superação dos inúmeros problemas da educação brasileira passa necessariamente por uma*

atenção efetiva aos conteúdos, métodos e recursos empregados em nossas escolas”, ou seja, elementos que dependem da qualidade docente.

Este estudo está restrito às tecnologias de ensino (no sentido instrumental) utilizadas em quatro graduações do curso de Administração no primeiro semestre de 2010 no Rio de Janeiro. Não examinou, portanto, o processo de aprendizagem sobre a utilização de tecnologias de ensino que integram a carreira acadêmica de um docente e realiza-se além do ensino em graduação.

1.5 Relevância do estudo

Realizamos uma configuração das novas tecnologias de ensino utilizadas por docentes em cursos de Administração, a partir da reflexão sobre as práticas de ensino e pesquisa no campo organizacional. Assim, esta dissertação pretende contribuir estabelecendo algumas bases conceituais para a delimitação de um novo campo que vem se formando e se consolidando com o avanço nas áreas da informática e das telecomunicações, ressaltando os impactos na cultura e na educação que necessitam de novas abordagens, de um novo quadro teórico (CYSMEIROS, 1999). Estes avanços das tecnologias e seus impactos na cultura e educação influenciam diretamente o campo da Administração, que desde sua gênese fundamenta-se em tecnociência e tecnocultura, isto é, fundamenta-se numa perspectiva instrumental, com diversas conseqüências para nossas organizações, para as subjetividades de seus participantes e para sociedade em geral.

Tecnociência e tecnocultura, como foi ilustrado pela metáfora de Rubens Alves na introdução, têm como fundamento a existência de um princípio único que explique o mundo em seus diversos aspectos, os pensadores através da metafísica e da lógica (paradigma cartesiano) tentam eliminar tudo que seja variável e contraditório - dialético, e assim implantaram a certeza que a razão produz meios lógicos e dedutivos (JAPIASSU, 2006). No pensamento contemporâneo isso foi a tragédia grega. A ciência, assim, nasceu sobre esses pilares: dedução, silogismo, argumentação, metafísica, lógica, ou seja, a conseqüente matematização do paradigma (ALVES-MAZZOTTI, 1998). Entretanto, quando do nascimento das ciências humanas e, especificamente, das ciências sociais aplicadas, dentre elas a Administração, gênese que se dão já no limiar da era da incerteza: Epistemologias contemporâneas sob a égide da lógica do paradoxo em detrimento da lógica da contradição, profetizada por vários artistas, filósofos e cientistas no século XIX que naquele momento já estava sendo questionada.

A velha contradição já desgastada é substituída por outra lógica: O paradoxo sugerindo que em nossas sociedades atuais tecnociência é um conceito amplamente utilizado na comunidade

interdisciplinar de estudos de ciência e tecnologia para designar o contexto social e tecnológico da ciência, indicando um reconhecimento comum de que o conhecimento científico não é somente socialmente codificado e socialmente posicionado, mas sustentado e tornado durável por redes materiais não humanas (JAPIASSU, 2006). Veremos mais adiante nesta dissertação as lições da analítica do poder em Michel Foucault.

Há todo um debate sobre os impactos desse fenômeno na crise da educação, diante das novas demandas sociais e sobre as contribuições possíveis da educação presencial (que é o tema desta pesquisa) e a distância, no sentido de tornar mais acessível um processo de aprendizagem aberta e autônoma, numa perspectiva de educação ao longo da vida e para a cidadania (CYSMEIROS, 1999). Vemos com isso, que a crise nos aponta a contribuição das escolhas feitas por nossa sociedade institucionalizada, instrumental, funcionalista e utilitarista, com várias consequências para as subjetividades dos indivíduos. Contudo, deveríamos ampliar os processos democráticos nas escolhas tecnocientíficas, garantindo uma base coletiva de competência tecnocientífica e promover as aptidões à inovação (FREIRE, 2005). Entretanto, para Villardi (2004), a formação de docentes dos cursos de graduação em Administração realizada nos mestrados e doutorados parece ainda pautada por uma epistemologia positivista tradicional na qual o ensino escolástico (aristotélico) e cartesiano prevalece, em detrimento de uma compreensão socrática resultando assim, numa concepção bancária (transmitir conhecimento) do ensino nos termos de Freire (2005).

Estudos sobre aprendizagem e mudança coletiva docente em IES, como os de Villardi (2004), aprofundaram empírica e conceitualmente a complexidade dessa dinâmica descrevendo as práticas de docentes em administração, explicitando-lhes dimensões de emocionalidade e poder co-evoluindo em permanente tensão com a racionalidade dos docentes investigados. Neste sentido, esta dissertação pretende colaborar na possibilidade de aplicações práticas aos fenômenos organizacionais e dar contribuições ao desenvolvimento na área. Além disso, a pesquisa poderá

auxiliar os administradores, docentes e estudantes de Administração numa visão crítica sobre suas práticas, ou seja, estimular “atitudes críticas”.

Os estudos com depoimentos dos professores em Administração poderão agregar também descobertas ao campo organizacional, seus resultados poderão servir como insumos à reformulação de políticas públicas voltadas para a formação profissional no âmbito do MEC e Conselho Federal de Administração (CFA). Pois, nosso sistema educacional continua discriminando e desvalorizando o ensino das humanidades, mantendo-as distanciadas da cultura tecnocientífica, causando influências nefastas no divórcio com questões mais substantivas, opondo técnicos ou tecnocratas, incapazes de compreender os problemas de valor, aos humanistas, mais ou menos ressentidos com a tecnicidade das ciências.

Deste modo, os professores se tornam reprodutores de conhecimento e não desenvolvem sua autoria por meio da pesquisa científica. Limitam-se a ensinar um conhecimento apresentado como “café requentado”, talvez porque não pesquisam sobre sua área de saber, sobre sua própria prática docente e nem fazem da pesquisa um princípio científico e educativo (DEMO, 2002).

Como a proposta desta dissertação é dialogarmos com administradores, educadores, autores, comunicadores, e o público em geral, esperamos que seus resultados nos ajudem a perguntar mais profundamente sobre tecnologias e administração. Todavia, não pretendemos oferecer fórmulas prontas, mas buscamos ora um distanciamento, ora aproximação, num movimento crítico constante, que nos permitam aprofundar a reflexão e problematizações sobre a onipresença das tecnologias da informação e comunicação, com suas mensagens, aprofundando com isso nossos limites e possibilidades, enquanto seres humanos inteligentes e com vocação para a liberdade, diante destas maravilhosas máquinas de comunicar, como bem lembra Aguiar (1992).

Sendo a universidade promotora de educação e de profissionalização de seus alunos e professores e, as escolas de Administração, formadoras de habilidades gerenciais dos administradores que atuarão no mercado ou em órgãos públicos, assim como de habilidades,

metodologias, competências e atitudes para ensino e pesquisa para aqueles administradores que seguem por meio de estudos de mestrado e doutorado a carreira docente, parece pertinente realizar um exame e reflexão das práticas cotidianas dos professores em sala de aula por meio de pesquisa científica para configurar as tecnologias de ensino utilizadas pelos docentes em Administração.

Assim, apresentamos a justificativa desta pesquisa considerando três perspectivas: Na perspectiva de gestão universitária (gerencial), este estudo pode contribuir para subsidiar políticas e estratégias para gestão do desenvolvimento organizacional e, especificamente, políticas organizacionais para o desenvolvimento das práticas docentes nas IES pesquisadas. O estudo poderá também subsidiar as instituições que apóiam o ensino superior como INEP, CAPES, CNPQ, ANGRAD, ANPAD na elaboração de alternativas de solução à crise educacional e de gestão organizacional, que enfrentam as IES no Brasil, a partir das descrições que as entrevistas individuais semi abertas nos proporcionaram.

Sob o ponto de vista pedagógico, os resultados desta pesquisa fornecem subsídios para aprimoramento de métodos e técnicas docentes que privilegiem abordagens críticas de ensino e pesquisa, ou seja, privilegiando, assim, uma atitude crítica sob as perspectivas Foucaultianas e Freireanas. E do ponto de vista acadêmico, os resultados desta pesquisa são úteis para superarmos a carência de pesquisa empírica sobre tecnologias de ensino na administração, gerando descrições problematizadoras. Como também, a ampliação da base de dados empíricos para clarificar o tema tecnologias de ensino na administração, fornecendo subsídios para a teorização e a prática cotidiana docente aos acadêmicos e profissionais responsáveis pelo trabalho de professor, aprimorando, assim, a qualidade do ensino em administração.

Essa qualidade passa pelo trabalho cotidiano docente que nesta dissertação quando perguntado sobre seu sentimento no trabalho de ensino em Administração respondeu assim:

“Poxa, o meu sentimento é ótimo porque eu acho que nós contribuímos demais, sobremaneira para a formação de nossos alunos, vemos que nossos alunos hoje estão muito bem colocados no

mercado, passam numa série de concursos públicos, IDB, Receita Federal, uma série de autarquias, né? A gente vê... muitos deles, quando eles chegam aqui, eles estão de bermuda, boné prá trás, e saem de terninho, todo emperequetadinho. Então, isso prá nós é gratificante, porque nós sabemos, vira e mexe, que o aluno passou, o aluno não passou: Pô, professor, sabe aquilo que você deu? Caiu na íntegra! Pô, vem cá, me dar um abraço. Então, eu acho que nós estamos contribuindo para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa, mais progressista. Eu acho que o Estado também está fazendo a sua parte botando condições à universidade. Hoje, a gente tem nove computadores, nove aqui atrás, meu, meu! Você nunca viu isso, entendeu? Então, hoje, temos recursos, recursos oriundos do Estado. Então, eu acho que como material humano, equipamento, e os nossos alunos que passam por um vestibular rigoroso, também são matérias-primas de primeira qualidade, dentro dos melhores cursos, os melhores colégios daqui, de Niterói e Rio, então, eu acho que temos tudo pra entregar ao mercado um indivíduo com uma visão humanística, né? Nós não estamos entregando o aluno para o mercado, estamos entregando para a vida. Eu acho que nós estamos... eu acho que nós conseguimos formar esse cidadão nos valores, e estar antenado com a sociedade como um todo”.

II REFERENCIAL TEÓRICO

Nosso mundo deveria ser maravilhoso. O colossal avanço tecnológico oferece perspectivas de vida jamais sonhadas por nossos ancestrais. As máquinas fazem o trabalho pesado e os homens ficam livres para pensar, sonhar e desfrutar o prazer de sua existência. A expulsão do paraíso parece ter sido amplamente compensada pelo progresso. O paraíso é construído artificialmente, em vida, com os recursos tecnológicos. As máquinas propiciam conforto e cuidam das tarefas a nível individual e industrial, substituindo o esforço produtivo humano. (MOSCOVICI, 2002, p.1) E a felicidade, a alegria de viver? E a paz de espírito, a tranquilidade interior? E o amor? Como consegui-los através das máquinas?(MOSCOVICI, 2002, p.14)

2.0 Introdução

Neste capítulo apresentaremos as discussões sobre tecnologias de ensino em sala de aula com as inovações que não mudam nada, também apresentaremos uma descrição das tendências pedagógicas do sistema educacional sempre em crise, num mundo com rápidas mudanças. Para uma compreensão mais ampla da questão apresentaremos o surgimento dos cursos de Administração e sua expansão com crescimento acelerado, o que contribuiu diretamente para o crescimento do número de matriculados no ensino superior. Assim, a antiga discussão é então retomada: Os cursos de Administração prezam pela formação profissional ou pela formação acadêmica? Essa discussão encontra-se mais viva nos cursos de pós-graduação que proliferam de maneira incontrolável. Para problematizar a questão central buscaremos fundamento na episteme do filósofo, historiador e agitador cultural Michel Foucault como húmus epistemológico para a “atitude crítica” tão valorizada pelo educador Paulo Freire.

2.1 Sobre tecnologias de ensino na sala de aula

Inicialmente, temos que fazer algumas breves colocações sobre a sala de aula da qual essa pesquisa fala e, assim, discorrer sobre a qualidade do ensino, sobre novos desafios, sobre novas abordagens na comunicação mediadas pela tecnologia da informática. Pois, acreditamos que a tecnologia não cai do céu no colo do homem, mas sim, é uma necessidade no cotidiano deste humano. Nesse sentido, são salas de aula dentro do padrão MEC, onde *“uma boa parte dos alunos leva laptop prá sala de aula, se o computador da faculdade tiver algum problema, você pode pedir pro teu aluno te dar uma mão com isso, gravar um DVD, ou algo parecido”* como relatou um dos docentes entrevistados nesta dissertação.

Outro ponto importante que deve ser colocado é o termo Tecnologias de ensino, que nesta dissertação está sendo visto como recursos tecnológicos que o docente utiliza na condução de sua aula. Assim, a idéia inicial, é que entendermos **Recurso didático** como todo o material que o professor pode usar para preparar, melhorar e ministrar sua aula, isto é, um sentido ferramental (PILETTI, 2008). E foram as descrições destes recursos utilizados pelos docentes nos cursos pesquisados o principal resultado empírico desta dissertação. São exemplos de recursos didáticos: Artigos, apostilas, livros, softwares, sumários de livros, trabalhos acadêmicos, apresentações, filmes, atividades, exercícios, ilustrações, CDs, DVDs e etc. Pois, é aí que se pode e se deve trabalhar a criatividade na prática cotidiana docente em sala de aula. E os professores entrevistados nos deram muitos exemplos e possibilidades com suas singularidades e problematizações.

Já **Práticas pedagógicas** são as ações que docentes usam para ensinar, desde como preparar uma aula nas quais eles decidem qual técnica de metodologia, quais habilidades e quais competências querem que os alunos desenvolvam, um sentido metodológico. Isso desde a escolha dos temas a serem estudados, como será abordado o tema na sala, qual recurso didático para trabalhar os conceitos e para avaliar os conhecimentos apreendidos pelos alunos (PILETTI, 2008). Contudo, não pretendemos enumerar todas as práticas cotidianas docentes que os entrevistados

relatarem, mas sim, problematizar seu uso intensivo nos cursos de graduação em Administração e retratando os recursos didáticos que estes professores utilizaram no primeiro semestre de 2010, ou seja, de março á julho de 2010 nas faculdades de graduação presencial em Administração da PUC-RJ, UERJ, UFF-Niterói e UFRJ.

A idéia fundamental desta pesquisa foi privilegiarmos as palavras dos professores entrevistados sobre suas práticas cotidianas na sala de aula numa perspectiva dialética. Entretanto, têm práticas específicas para cada área e uma forma diferenciada de abordar cada tema, de avaliar cada habilidade ensinada e aprendida pelos alunos. Pois, cada área tem habilidades específicas e gerais, comuns a outras áreas (PILETTI, 2008). Todavia, essa dificuldade de demarcação nos estimulou a ouvir justamente o docente que pôde não dá uma resposta, mas nos elucidar sobre as múltiplas possibilidades de práticas docentes. Por isso a opção nesta dissertação por um caráter descritivo baseando-nos nas entrevistas feitas aos docentes em Administração.

As práticas educativas são amplamente utilizadas no campo organizacional, tanto na formação contínua dos profissionais que atuam nesta área quanto no campo da educação em Gestão (acadêmicos x profissionais). A interseção destes dois campos de conhecimento humano se dá através do desenvolvimento de práticas educativas norteadas por um conjunto de representações de homem e de sociedade que se quer efetivar (BERTI, 2008). Essas representações são demonstradas através da discussão dos processos de ensino-aprendizagem utilizados nas tendências pedagógicas mais dominantes em nosso meio, no caso dos cursos de Administração instrumental e racionalista.

O contexto amplo, material e humano, em determinados tempos e espaços não pode ser separado das discussões das práticas cotidianas docentes, sob pena de ficarmos falando sobre abstrações desenraizadas, longe das realidades que as condicionam, isolando nossas idéias “*das coisas que as possuem*” (CYSMEIROS,1999, p.11). É no cotidiano das práticas docentes retratadas pelas entrevistas semi-abertas resultantes nesta dissertação que pudemos descrever os

recursos didáticos utilizados no primeiro semestre em quatro cursos presenciais de Administração no Rio de Janeiro.

As faculdades pesquisadas dispõem do recurso tecnológico mais fundamental que é uma biblioteca atualizada, razoável de acordo com avaliação do MEC, ou seja, biblioteca com seus indicadores que são o espaço físico, o acervo e os serviços muito bem avaliados, isto é, *“quando a área física, as condições de armazenagem, de preservação e de disponibilidade do acervo são adequados”* (Brasil, p.72). E o professor? Encontra-se sobrecarregado com aulas em mais de um estabelecimento, isto é, é horista? Falta-lhe tempo para estudar e experimentar coisas novas? E recebe baixos salários? As entrevistas realizadas com docentes em graduação presencial em administração em cursos de excelência no Rio de Janeiro nos indicaram que não é bem assim!

Nestas faculdades deste Grande rio (onde o pesquisador teve as experiências como discente e como docente) podemos encontrar *“pessoas ensinando matérias que não dominam, com o professor evitando sempre que pode a sala de aula ou fazendo de conta que ensina, em parte resultado de um esgotamento profissional prematuro”* (CYSMEIROS, 1999, p. 12). Mas também, em tais cursos aprendemos *“a ter um profundo respeito pela grande maioria de professores e professoras que desenvolveram formas criativas de ensinar e de educar, construídas dentro das limitações e das condições existentes”* (CYSMEIROS, 1999, p.12). A partir desta atitude de respeito, de aprendizagem mútua, tem sido possível experimentarmos novas abordagens, uma nova episteme, inclusive com a utilização de tecnologias, com alguns sucessos em meio a alguns fracassos. Sabemos que esta situação está melhorando lentamente. Entretanto, também sabemos que tais questões são complexas e que não existem soluções fáceis, mas problematizações. Por isso, um caráter descritivo baseado nas palavras dos professores entrevistados, ou seja, as tecnologias de ensino utilizadas em cursos de Administração no Rio de Janeiro e algumas problematizações sobre a temática.

Algumas das idéias que estão colocadas nesta dissertação são frutos da vivência do pesquisador nas escolas como aluno e na universidade (como discente e docente). Outras idéias e problematizações estão inacabadas, próprias da incompletude humana, do estilo dialético no geral e da episteme foucaultiana em particular. Entretanto, acreditamos que compartilhando-as e colocando-as em discussão, numa “atitude crítica” elas poderão ser modificadas e aplicadas em situações diversas e apropriadas, uma vez que a escola como instituição possui características comuns muito fortes.

Na história da **tecnologia educacional** ao tratarmos de novas abordagens de comunicação na sala de aula, mediadas pelas novas tecnologias da informação, estamos tratando de Tecnologia Educacional. Esta observação é pertinente porque certos autores consideram este tema como algo inteiramente novo. Tudo tem uma história, explícita ou não, cabendo ao conhecedor crítico tentar desvendá-la, interpretá-la ou não, problematizá-la e usá-la para não repetir erros (CYSMEIROS, 1999).

Um trabalho interessante sobre o tema é o de Larry Cuban, professor de educação da *Stanford University*, intitulado *Professores e Máquinas: O Uso da Tecnologia na Sala de Aula desde 1920*. Estudou a introdução do rádio, filme, TV e computador em escolas norte-americanas, abrangendo a literatura desde o início deste século até meados da década de oitenta.

A principal conclusão do trabalho de Cuban (1986) é que o uso de artefatos tecnológicos na escola tem sido uma história de insucessos, caracterizada por um ciclo de quatro ou cinco etapas, que se inicia com pesquisas mostrando as vantagens educacionais do seu uso, complementadas por um discurso dos proponentes salientando a obsolescência da escola. Após algum tempo são lançadas políticas públicas de introdução da nova tecnologia nos sistemas escolares, terminando pela adoção limitada por professores, sem a ocorrência de ganhos acadêmicos significativos. Em cada ciclo, uma nova seqüência de estudos aponta prováveis causas do pouco sucesso da inovação, tais como falta de recursos, resistência dos professores, burocracia institucional, equipamentos

inadequados. Após algum tempo surge outra tecnologia e o ciclo recomeça, com seus defensores argumentando que foram aprendidas as lições do passado, que os novos recursos tecnológicos são mais poderosos e melhores que os anteriores, podendo realizar coisas novas, conforme demonstram novas pesquisas. E o ciclo fecha-se novamente com uso limitado e ganhos educacionais modestos (CUBAN, 1986).

Esta pesquisa nos mostrou coisas interessantes, como o trecho de um discurso de Thomas Edson prevendo, em 1913, que os livros didáticos se tornariam obsoletos nas escolas e que, usando filmes, seria possível instruir sobre qualquer ramo do conhecimento humano. Afirmava que o filme está destinado a revolucionar nosso sistema educacional e em poucos anos suplantará em muito, senão inteiramente, o uso de livros didáticos (CUBAN, 1986). Hoje os filmes são utilizados por muitos professores como um recurso didático.

Há outros aspectos do trabalho de Cuban (1986) que merecem reflexões, como o discurso de pioneiros da tecnologia prevendo o acesso de todos os alunos - independente de condição social ou de escola - a materiais educacionais da melhor qualidade (hoje o discurso é sobre o acesso à informação pela Internet). Também nos mostra uma foto de uma aula “aérea” de Geografia, a bordo de um avião adaptado com fileiras de carteiras e um quadro de giz, paradoxalmente retratando uma turma de alunos sentados, com uma professora (tudo indica), ministrando uma aula convencional com um pequeno globo terrestre.

Cysmeiros (1999) insiste que podemos aprender com esta história, de um ciclo já ocorrido também com a informática na educação, que proveito podemos tirar, se quisermos experimentar as novas tecnologias da informação e da comunicação na educação? O autor fez um levantamento e mostra que no início dos anos oitenta *“iniciaram-se as primeiras políticas públicas em informática na educação, no contexto mais amplo da reserva de mercado para informática. O primeiro projeto de âmbito nacional priorizou a pesquisa, dotando cinco universidades públicas”* (CYSMEIROS, 1999, p.14).

No final dos anos 90, quando Cysmeiros escreveu este texto que está sendo referência desta pesquisa, a educação no Brasil estava vivendo outro estágio, com uma política federal de se colocar 100 mil computadores em escolas públicas e treinar 25 mil professores em dois anos, cujo ponto divergente de políticas passadas é a intenção de se alocar quase metade do dinheiro para formação de recursos humanos, procurando evitar os erros cometidos em programas deste mesmo governo como o vídeo escola, onde a ênfase maior foi na colocação de equipamentos nas escolas.

Apesar de ter havido avanços, algumas falhas podem ser notadas, como a ausência de articulação com os demais programas de tecnologia educativa do MEC, especialmente com o vídeo escola, e com outros como educação especial. Também não foi contemplada a formação regular de professores nas universidades, principalmente aqueles que estão concluindo seus cursos e entrando no mercado de trabalho (CYSMEIROS, 1999).

A questão é que o fato de se treinar professores em cursos intensivos e de se colocar equipamentos nas escolas não significa que as novas tecnologias serão usadas para melhoria da qualidade do ensino (CYSMEIROS, 1999). Em escolas informatizadas, tanto públicas como particulares, Cysmeiros observou formas de uso de tecnologia que ele chama de **inovação conservadora**, isto é, quando uma ferramenta cara é utilizada para realizar tarefas que poderiam ser feitas, de modo satisfatório, por equipamentos mais simples (atualmente, usos do computador para tarefas que poderiam ser feitas por gravadores, retroprojetores, copiadoras, livros, até mesmo lápis e papel). São aplicações da tecnologia que não exploram os recursos únicos da ferramenta e não mexem qualitativamente com a rotina da sala de aula, do professor ou do aluno, aparentando mudanças substantivas, quando na realidade apenas mudam-se aparências (CYSMEIROS, 1999).

A história da tecnologia educacional contém muitos exemplos de inovação conservadora, de ênfase no meio e não no conteúdo. Devido ao efeito dramático, sedutor, da mídia, em certos casos a atenção era concentrada na aparência da aula, tomando-se como algo “dado” o conteúdo veiculado, seja na sala de aula por transparências ou filmes, ou pela difusão ampla de conteúdos,

através da TV, do rádio ou mesmo de livros textos cheios de figuras, cores, desenhos, fotos. Assim, à primeira vista, impressionava o uso de transparências graficamente impecáveis, com recursos que podiam distrair o aluno espectador, principalmente, quando o aprendiz não entendia ou não gostava do conteúdo (CYSMEIROS, 1999).

Atualmente de acordo com Cysmeiros (1999, p.17) uma inovação conservadora interessante *“é o uso de programas de projeção de tela de computadores, notadamente o PowerPoint®, com o qual o espetáculo visual (e auditivo) pode tornar-se um elemento de divagação”* enquanto o professor solitário (como um cantor de churrascaria) na frente da sala recita sua lição com ajuda de efeitos especiais, mostrando objetos que se movimentam, fórmulas, generalizações, imagens que podem ter pouco sentido para a maioria de um grupo de aprendizes. A inatividade (física e mental) do aprendiz, típica do ensino bancário, é reforçada pelo ambiente da sala, geralmente à meia luz e com ar condicionado. Tais tecnologias amplificam a capacidade expositiva do professor, reduzindo a posição relativa do aluno ou aluna na situação de aprendizagem (CYSMEIROS, 1999).

As apresentações de tais tecnologias nas aulas podem causar reações espontâneas da platéia que geralmente se impressionam. Tais reações para Cysmeiros (1999, p. 19) *“são indicadores da crença secular de um grande número de pessoas, que ensinar é expor, embora possam dizer o contrário”*. Tais tecnologias de exposição são úteis nas mãos de mestres criativos, dentro de contextos apropriados.

No entanto, o autor também argumenta que é necessário registrar um lado positivo da simples transposição do trabalho escrito para o computador, no caso de estudantes que tem caligrafia pouco legível ou que possuem problemas de coordenação motora com o uso do lápis e papel (CYSMEIROS, 1999). O aluno não se distrairia copiando detalhes, pedindo-se logo depois que ele ou ela trabalhe com o material impresso copiado do quadro eletrônico. Também podem facilitar a comunicação e a vida do professor, possibilitando criar transparências em pouco tempo, praticamente durante uma aula, para responder a dúvidas de alunos, quebrar a monotonia, preparar

rapidamente material para aulas seguintes. Mas, tal tipo de artefato pode também ter efeitos contrários, gerando situações onde o aluno não precisa nem mais copiar - a coisa já vem pronta e acabada para se levar para casa e memorizar para a prova. Tal tipo de mídia pode também reforçar no aluno uma falsa sensação de ter aprendido a lição, pois tudo que o mestre escreveu está ali, gravado, do jeito dele, com os mesmos espaços, tamanhos, etc. Esse sentimento é ilusório, como todo mundo que já passou pela escola sabe. Alguns dias depois o aluno submete-se a uma prova confiante que aprendeu, e verifica que o conteúdo não foi assimilado segundo os objetivos (ou a avaliação) do professor, como nos explica Cysmeiros (1999).

Até o ensino à distância é baseado numa concepção tradicional, uma vez que de acordo com o pesquisador vários autores reconhecem que os usos educativos das tecnologias da informação nos anos 90 - Instrução Assistida por Computador (CAI), informações em rede, aprendizado à distância - foram embasados em métodos pedagógicos tradicionais como fluxo unidirecional de informações, tipicamente um professor falando ou comentando imagens para alunas e alunos passivos (CYSMEIROS, 1999), ou seja, ensino bancário criticado por Paulo Freire. Para Cysmeiros (1999, p.19) *“alguns professores experientes percebem que quase nada mudou na sala de aula, porém outros, talvez iludidos por um suposto efeito do computador, vêm vantagens nas novas formas de apresentar o conteúdo”* algumas vezes reforçadas por um discurso defendendo o construtivismo ou outros conceitos da moda, pouco ou mal-compreendidos. Os alunos também se cansam facilmente após o efeito da novidade (CYSMEIROS, 1999).

Outra distorção explicitada por Cysmeiros (1999, p.20) associada ao conceito de inovação conservadora é o que *“a preocupação de professores em usar as tecnologias da informática no maior número possível de disciplinas e de conteúdos, uma vez que tudo hoje é feito com computadores”*. Será que *“a presença da tecnologia na universidade, mesmo com bons softwares, não estimula os professores a repensarem seus modos”* (CYSMEIROS, 1999, p.20) de ensinar nem os alunos a adotarem novos modos de aprender? Como ocorre em outras áreas da atividade

humana? Professores e alunos precisam aprender a tirar vantagens de tais artefatos. Uma tecnologia não transforma um profissional em bom executor de suas tarefas, embora um bom profissional possa fazer muito mais se dispuser da melhor tecnologia, em contextos apropriados (CYSMEIROS, 1999).

Um aspecto que pode confundir o educador para Cysmeiros (1999) é o discurso da necessidade da informação, que nos causa de início certa angústia ao concluirmos que a universidade não tem acesso imediato à enorme quantidade de informação que é produzida diariamente no mundo. E o pobre professor sente-se “*desatualizado, preciso de um computador para fazer tal trabalho inteligente para mim e meus aluno*” (CYSMEIROS, 1999, p.21). Dai é fácil concluir que a escola também está obsoleta, que a disciplina que ensina está desatualizada, que os livros são antiquados, etc. Em tais horas, devido ao sentimento de inadequação, não ocorre ao professor que o mais importante é o ato de pensar com determinadas informações, não o acesso indiscriminado a qualquer informação.

Certamente a maior parte das informações disponíveis na Internet não seria de muita valia para os problemas encontrados no dia a dia pois as informações mais relevantes são aquelas amadurecidas pelas gerações passadas, pelo tempo, ou aquelas encontradas na própria comunidade, acessíveis através de meios mais simples como jornais e pelo contato humano no próprio grupo social, não aquilo que está ocorrendo nos grandes centros urbanos e colocado na Internet. Entretanto, muito do acervo cultural da humanidade pode ser obtido através da Internet, em alguns casos de modo vantajoso, mas em outros com a possibilidade de usos caracterizados como inovação conservadora (CYSMEIROS, 1999).

O autor nos alerta que embora a Internet seja um recurso com muito potencial para determinadas atividades educativas, ela também pode ser mais um fator de colonialismo cultural, pois estamos recebendo a informação daqueles que tem condições de colocá-la nos computadores, reduzindo nossa presença e ampliando o alcance do poder de suas idéias, com todos os fatores

associados do formato hipertexto, da velocidade, de multi-representações, típicos do mundo contemporâneo, paradoxal (CYSMEIROS, 1999). Nesta ótica, é muito importante que utilizemos tais máquinas, porém sempre predominando no ato de educar, examinar criticamente - numa atitude freiriana.

Tal atitude não se coaduna com outra face implícita em alguns discursos sobre a Internet, defendendo a idéia de que as crianças sabem o que querem, que o mais importante é a curiosidade, a espontaneidade, o aspecto lúdico da aprendizagem (CYSMEIROS, 1999). Embora devamos perseguir o ideal de uma aprendizagem estimulante e auto motivadora - em salas de aulas ricas em recursos e com respeito à individualidade e espontaneidade do aprendiz - sabemos que além do prazer da descoberta e da criação, é necessário a disciplina, persistência, suor, tolerância à frustração, aspectos do cotidiano do aprender e do educar que não serão eliminados por computadores.

Cysmeiros (1999, p.21) ressalta que *“desde as primeiras incursões pela literatura sobre as tecnologias da informação e da comunicação, aplicadas ou não à educação, fica a impressão de caminhar sobre um grande mosaico de pedras desconexas, de formas e tamanhos diversos”*, isto é, o sentimento típico do mundo contemporâneo (heterogêneo e paradoxal) com suas múltiplas peças novas, fascinantes e de boa qualidade: lógica do paradoxo sobrepujando a lógica da contradição – base do mundo ocidental desde a Grécia antiga. Assim, a unidade desse mosaico se dá nas subjetividades em ação, onde outras peças são recentes, mas quando examinadas de perto revelam ser apenas fantasia ou pedras gastas, repintadas. Algumas são antigas, resistentes e encaixam muito bem com as novas, de boa qualidade. Outras são muito interessantes, mas ainda não foram cortadas e cozidas, e podem até quebrar quando submetidas à temperatura dos fornos que conferem intemporalidade às cerâmicas nobres.

Com essa analogia Cysmeiros (1999, p. 21) nos *“traduz uma sensação que talvez seja uma das características permanentes da multidisciplinaridade de uma área como a Informática na*

educação”. Mas o autor sente falta de uma abordagem coerente, que tenha começo, meio e aponte para algum fim. Esta necessidade torna-se mais saliente quando trabalhamos com a formação de professores em Informática na educação, que aprendem habilidades diversas e são expostos a teorias e pontos de vista muitas vezes desconexos e muito menos críticos.

Tentando dar coerência a esse todo, Cysmeiros (1999) nos leva à Filosofia (como não poderia deixar de ser), e como ponto de partida numa perspectiva das filosofias da práxis, explorando, para a construção modesta, de um modelo, que examina o uso humano de ferramentas. Um dos primeiros passos neste sentido é tentar rever a experiência psicológica do óbvio, do cotidiano, cujo conhecimento é embotado pela familiaridade. Tal abordagem, embora pareça fácil, torna-se difícil pela enorme complexidade da experiência humana.

O autor nos lembra que nossa experiência da realidade é transformada quando usamos instrumentos {Ser Humano > (máquina) > Mundo}. Através do instrumento há uma seleção de determinados aspectos da realidade, com ampliações e reduções. A amplificação é o aspecto mais saliente e pode nos deixar impressionados, maravilhados, ao experimentarmos coisas (ou aspectos de objetos conhecidos) que não conhecíamos antes, com nossos sentidos nus. A redução, ao contrário, é recessiva e pode passar despercebida, uma vez que não ocupa necessariamente nossa consciência, impressionada com o novo (CYSMEIROS, 1999).

Uma das conclusões do autor é que a tecnologia não é neutra, no sentido de que seu uso proporciona novos conhecimentos do objeto, transformando, pela mediação, a experiência intelectual e afetiva do ser humano, individualmente ou em coletividade; possibilitando interferir, manipular, agir mental e ou fisicamente, sob novas formas, pelo acesso a aspectos até então desconhecidos do objeto (CYSMEIROS, 1999). Dependendo do objeto, do sujeito (mais ou menos crítico), de sua história e da situação específica, pode-se considerar as novas características ampliadas do objeto como mais reais do que aquelas conhecidas sem a ajuda de instrumentos. Pode-se, assim, confundir as duas dimensões de continuidade (em essência o mesmo objeto) e

diferença (conhecido parcialmente de outro modo) entre a percepção ordinária e aquela mediada. Neste sentido, “*as realidades possibilitadas pelas novas tecnologias da informação podem ser alienantes*” nos alerta Cysmeiros (1999, p. 22).

A história pessoal de muitos de nós, acostumados com a escrita em papel (a tal da Geração X) revela nossas reações de surpresa (efeito dramático), quando experimentamos, nas primeiras vezes, o ato de escrever mediado pelo computador. Pois além de ampliar os sentidos, condicionando a experiência da realidade, as tecnologias da informática, amplificam aspectos da capacidade de ação intelectual. Talvez este aspecto explique em parte o mito que “*computadores desenvolvem a inteligência das crianças, apesar das pesquisas sérias não corroborarem tal coisa*” (CYSMEIROS, 1999, p. 22). O fato de “inteligência” ser um conceito amplo, uma realidade construída, não visível, um terreno fértil para interpretações enganosas, torna-se fácil disseminar a crença na sua ampliação pelo uso de instrumentos.

A construção de novas formas de ensinar e de aprender, de conhecimentos novos, exigirá do professor uma atitude permanente de tolerância à frustração e de pesquisa não formal, de busca, de descoberta e criação, no sentido tratado por Demo (1995). Descoberta de usos pedagógicos da tecnologia já experimentados por outros, que exige comunicação, troca, estudo, exploração, ou seja, criação no sentido de adaptação, de extensão, de invenção.

Assim, para Cysmeiros (1999, p. 22) os “*fracassos e sucessos são faces da mesma moeda, como demonstra a história da produção humana de conhecimento e especificamente as histórias de sucesso em informática na educação*”. Para o autor, tal posição nos leva as questões como: Que aspectos da experiência humana da escola e do ato de educar, nos conteúdos das várias disciplinas e séries, merecem e podem ser transformados, ampliados ou reduzidos com a Informática e a Telemática? Quais as implicações das reduções que inexoravelmente ocorrerão, uma vez passado o caráter dramático inicial? Tais perguntas não são fáceis de responder, mas podem servir de guias genéricos para a reflexão e a experimentação em situações da prática cotidiana docente, onde o

professor e o administrador dispõem pouco do apoio confortável e protetor de conhecimentos acumulados, pois o uso pedagógico das novas tecnologias nos cursos de administração é algo relativamente incipiente. E o assunto sempre cai em discussões sobre Sistemas de Informação (SI) e/ou Tecnologia da Informação (TI).

Segundo Laurindo (2002), é notório que as organizações da era da informação e do conhecimento passaram a investir cifras cada vez maiores em SI e TI. Isso ocorre, uma vez que, gradativamente, os SIs e as TIs vêm se tornando componentes significativos em abrange os conceitos de processamento de dados, sistemas de informação, engenharia de *software*, informática ou o conjunto de *hardware* e *software*, pois também envolve aspectos humanos, administrativos e organizacionais (LAURINDO, 2002).

Já, Litwin (1997) define, de uma forma geral, que a TI é uma coleção de recursos computacionais usados pelas organizações. De acordo com a autora, a TI refere-se ao lado tecnológico de um sistema de informação (SI), que tem como objetivos: Receber, organizar, armazenar, processar e distribuir informações. A TI inclui: *Hardware*, *software*, banco de dados, redes, Internet, outros dispositivos eletrônicos e pode ser vista como um subsistema de um sistema de informação. Ela teve uma grande evolução trazendo oportunidades para que as pessoas se integrassem nesta evolução, por sua vez contribui para a gestão de organizações, contribuindo também para as empresas disponibilizando diversos tipos de sistemas entre eles gerenciais, estratégicos, educacionais, em rede, auto sustentáveis entre outros (LITWIN, 1997).

Laurindo (2002), diz que as tecnologias causam um impacto, pois não são visadas de formas iguais para os estudantes, uns olham como uma “arte geniosa”, outros visam o seu grande poder, que podem colaborar para as empresas e suas inovações. E alguns vêem que podem mudar o mundo político-social para melhor. O autor defende que para fazer uso das tecnologias deve-se ter entendimento e conhecimento adequados. Não são todas as pessoas que podem utilizá-la sem saber

a respeito de suas complexidades, pois, também é preciso ter motivação para que não acabe o interesse.

Assim, todos queremos voltar á natureza, mas ninguém quer ir a pé, diante desse deslumbramento humano com aplicabilidade do nosso conhecimento. Podemos nos lembrar de Chaplin, em Tempos Modernos (filme tão badalado nas graduações em administração) que mostra a utilização do corpo dócil. Docilidade utilizada e desejada pela episteme de Taylor, mas também desmascarada e denunciada pela analítica do poder em Michel Foucault. Com isso, percebemos que tecnologia é o conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, á construção e á utilização de um determinado tipo de atividade (CYSMEIROS, 1999).

O termo tecnologias tem sido muito empregado em educação, com os mais diversos sentidos e significados. Neste sentido, esta pesquisa propõe uma reflexão sobre as relações que sempre existiram entre esses campos do conhecimento: A educação, administração e as tecnologias. O desafio é falar sobre o tema sem entrar em discussões mais aprofundadas do campo específico da educação, com seus jargões profissionais, suas teorias e abordagens, por isso um caráter descritivo. Contudo, como nos ilumina Freire (2005), ensinar exige rigorosidade metódica, pois o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão, base de uma episteme contemporânea.

Litwin (1997) defende que a tecnologia na educação é um ponto que irá melhorar, mas também pode ser um ponto negativo pelos docentes da instituição que irá utilizar a Tecnologia da Informação. Também diz que com sua qualidade, a inovação proporciona a utilização de várias novas tecnologias para serem usadas em aula, tendo um ensino diferenciado. Estas inovações podem ser reconhecidas como um melhoramento nas práticas de aula e no sistema educacional. Explica também que com estas tecnologias à disposição dos alunos, podem desenvolver muitas atividades a serem feitas individualmente.

A longa história de relacionamentos entre os vários tempos da sociedade, os avanços tecnológicos sucessivos e os seus reflexos na educação nos levam a pensar que o modelo instrumental que vem sendo utilizado pelos cursos de Administração não dá mais conta da proposta de qualidade para universidade definida pelo MEC, cujo critério é o atendimento às necessidades de modernização da economia e desenvolvimento social. Essa proposta é medida pela produtividade orientada por três critérios: Quanto a universidade produz, em quanto tempo produz e qual o custo do que produz.

Entretanto, Chauí (1999) faz críticas contundentes a essas noções de qualidade, onde competência e excelência confundem-se com a concepção de qualidade total, baseada numa visão instrumental e utilitarista da administração e denuncia a pergunta que o MEC faz para a produtividade, evidenciando as indagações mais importantes, ou seja, o que se produz, como se produz, para que ou para quem se produz.

Na esteira da caracterização do novo contexto mundial, há que se considerar que o Brasil está inserido nesta conjuntura transnacional, tendo em vista sua tradicional dependência dos modelos notadamente ditados pelos Estados Unidos, isto é, instrumental e utilitarista. Logo, a modernização necessária é apresentada por nossos dirigentes vinculada ao projeto neoliberal (CHAUÍ, 1999). Entretanto, há educadores, e foram os discursos destes educadores que esta pesquisa valorizou, que estão interessados em formar, e formar-se a si mesmo, um novo homem no século XXI – uma possibilidade heterotópica foucaltiana, como na prática sugerida por Paulo Freire com sua educação crítica. Pois esse grupo de professores representa as forças, na episteme de Foucault são resistências preocupadas com a efetiva emancipação e defende uma das formas mais adequadas para a qualificação humana, isto é, esses profissionais assumem a humanização como projeto da sociedade da informação, das novas tecnologias e do conhecimento. Portanto, é dessa referência crítica que alunos, professores, administradores, empresários precisamos nos banhar: Novas epistemologias!

Chegou o momento de os profissionais da educação se (re) encantarem com a educação e descartarem o paradigma clássico de ciência com base na ordem das coisas, no conhecimento do que é exclusivamente visível e que serve de pilar para a ainda muito utilizada organização disciplinar das ciências, tão denunciada, desmascarada por Foucault, e que trouxe consigo a inconveniente super-especialização e o despedaçamento do saber, e conseqüentemente a docilidade do homem (ASSMANN, 1998). O mais intrigante é que nos dias de hoje esse paradigma ainda orienta a produção de saberes, com uma proposta de tecnociência arrogante e de total desprezo à subjetividade do sujeito.

Entretanto, podemos observar uma possibilidade crítica nas palavras do docente entrevistado onde descreve seu sentimento como professor de administração dizendo *“Dezenove anos. Eu comecei na PUC, em 91. Eu ainda me sinto muito desconfortável, porque eu percebo que é um ensino que está sempre andando em cima de um muro, e a qualquer momento ele escorrega um pé para o simplismo e o reducionismo. A tentativa de conhecer apenas o mais operacional possível, a falta de percepção da complexidade da atividade administrativa, e como ela necessita de uma variedade de conhecimentos, e, entretanto, como o esforço de imprimir essa variedade é visto como desperdício. Então, isso é uma coisa que me incomoda. E, na verdade, acho que a gente deve olhar para a vida pelo lado das coisas boas e más, mas como eu tenho uma memória dos textos do Antonio Gramsci muito freqüentemente lembrados, eu me lembro que ele dizia que a gente tem que ser pessimistas nas análises, ainda que a gente possa ser otimista nas proposições. Então, diante da pergunta, eu vou ficar nesse plano das análises; analisando as coisas, eu sinto um desconforto”*.

2.2 Sobre educação e as tendências pedagógicas

A educação é um processo universal do qual ninguém escapa, mas que varia de acordo com a sociedade em que se realiza, ou seja, a educação muda *“de um grupo social a outro, segundo as concepções que cada sociedade e cada grupo social tenham de mundo”* (PILETTI, 2008, p.8). Para o autor há uma enorme importância no *“estudo da história da educação, pois nos permite avaliar como foi entendida e praticada a educação em épocas e sociedades diferentes”* (PILETTI, 2008, p.8). A educação, assim, pode ser entendida como *“um processo dinâmico, histórico, e por isso mesmo mutável, e cuja compreensão exige a superação das dicotomias”* (PILETTI, 2008, p.8) no mundo contemporâneo. Tempo este, que ampliou e aprofundou a complexidade de tais dicotomias. Contudo, a lógica da contradição já desgastada pela rotina tecnocientífica problematiza uma realidade heterogênea e volátil que tem outro tipo de lógica: A lógica do paradoxo!

O autor nos explicita dicotomias como educação formal e/ou informal, educação como produto e/ou processo, a certa e a errada, uma educação como meio ou como fim, prática individual e/ou coletiva, autoritária e/ou democrática, opressora e/ou libertadora e reprodutivista e/ou crítica. A educação consiste assim, na influência que as gerações adultas exercem sobre as gerações mais jovens, com base nas expectativas sociais dominantes (PILETTI, 2008).

O entendimento da educação como processo histórico e dinâmico permite-nos a superação provisória e precária das dicotomias envolvidas neste decurso. Permite-nos também refletir sobre as tendências pedagógicas praticadas no processo. Conforme Andrade, D'Ávila e Oliveira (2004) as concepções pedagógicas respaldam, no processo ensino-aprendizagem também dialético, as visões de sociedade, homem, mundo, conhecimento, função social, objetivo do ensino e do professor, que reflete na dinâmica social e o papel que a educação representa na sociedade.

Segundo Libâneo (1994b), o trabalho docente é parte integrante do processo educativo mais global pelo qual os membros da sociedade são preparados para a participação na vida social. A

educação – ou seja, a prática educativa – é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e funcionamento de todas as sociedades. Cada sociedade precisa cuidar da formação dos indivíduos, auxiliando-os no desenvolvimento de suas capacidades físicas e espirituais, preparando-os para a participação ativa e transformadora nas várias instâncias da vida social.

Não há sociedade sem prática educativa nem prática educativa sem sociedade. A prática educativa não é apenas uma exigência da vida em sociedade, mas também o processo de prover indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-los em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade (PILETTI, 2008).

Para Saviani, (1994) a universidade é o espaço privilegiado da produção, da conservação e transmissão do saber, do exercício da reflexão, do debate e da crítica, local de busca constante do saber. O autor destaca que as tendências pedagógicas acompanham posturas político-filosóficas sobre a sociedade, tendo o homem pautado seu desenvolvimento e interação com o meio em que vive e na sua produção de conhecimento, sendo os focos centrais de suas formulações. As diversas concepções sobre a educação são reflexos de diferentes compreensões do mundo.

Mizukami (1986) salienta que as concepções pedagógicas privilegiam os diversos aspectos da prática educativa; porém, para uma melhor compreensão destas concepções, é necessária a articulação das dimensões técnica, cognitiva, afetiva e político-social. Portanto, as diferentes formas de contextualizar a educação remetem os educadores à construção de suas práticas pedagógicas decorrente das experiências pessoais, subjetividades e dos diversos papéis sociais que a educação exerce. A esse respeito, é imprescindível que o professor perceba o contexto social, as rede de relações complexas de trabalho, cultura, política e econômico, estão intimamente conectadas às concepções pedagógicas na perspectiva de transmissão e de construção de saberes.

Diante deste contexto, Libâneo (1994b) afirma que o ensino é ajudar os alunos a se expressarem bem, a se comunicarem de diversas formas, a desenvolverem o gosto pelo estudo, a dominarem o saber escolar; é ajudá-los na formação de sua personalidade social, na sua organização enquanto coletividade. O saber e o saber-fazer críticos como pré-condição para sua participação em outras instâncias da vida social, inclusive para melhoria de suas condições de vida.

Ressalta-se, então, que ao se promover no processo para a aquisição de conhecimentos e habilidades, surge a importância da concepção pedagógica que norteará a prática educativa do educador. Estas constatações levam-nos a reflexão sobre concepções pedagógicas (MIZUZUKAMI, 1986). Na busca de uma reflexão profunda sobre a fundamentação da ação docente nos cursos de Administração, as concepções pedagógicas podem apresentar as seguintes abordagens: tradicional, comportamentalista, humanista, cognitivista e sócio-cultural de acordo com Mizukami (1986).

As concepções pedagógicas sofreram e ainda sofrem as influências dos movimentos educacionais, da mesma forma que expressam as especificidades de nossa história política, social e cultural a cada período em que são consideradas; esses determinantes influenciam a prática pedagógica associadas às expectativas da sociedade. Faz-se necessário o conhecimento de tais concepções, a fim de que o educador possa transformar seu fazer pedagógico, tornando significativo o seu processo ensino aprendizagem.

As transformações do mundo contemporâneo e as novas tecnologias fazem com que seja necessário repensar às questões emergentes, principalmente na área do conhecimento. Nesse momento a universidade com seus professores e acadêmicos, na busca de solução às questões que afligem o indivíduo, preocupam-se com as transformações. Se considerarmos que o curso de Administração em seu contexto histórico está pautado nas abordagens conservadoras (tradicional, instrumental, utilitarista e tecnicista), onde o aluno é mero expectador e depositário de informações, predominado pela reprodução do conhecimento; este contexto não mais atende aos

anseios do acadêmico, tendo em vista as transformações constantes e o avanço da tecnologia presentes no seu cotidiano.

As reformulações presentes nos cursos de Administração, referidas nos ordenamentos legais são algumas das reações que visam atender às urgentes necessidades geradas pela complexidade social de um mercado de trabalho volátil, característica marcante da lógica do paradoxo. Porém, com o rigor da qualidade acadêmica na construção do conhecimento e com fundamento nas Leis Diretrizes e Base (LDB) ressalta as orientações com vistas a assegurar a qualidade dos cursos, mediante revisão de toda a tradição que os burocratiza, dificultando-lhes a adequação às tendências contemporâneas de heterogeneidade de formação prévia, em nível de graduação (OLIVEIRA, 2005).

Segundo o Parecer 776/97 de 03 de dezembro de 1997, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação: Os cursos de graduação precisam ser conduzidos, através das Diretrizes Curriculares, a abandonar a características de que muitas vezes se revestem, quais sejam as de atuarem como instrumentos de transmissão de conhecimento e informações, passando a orientar-se para oferecer uma sólida formação básica. Preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional.

A história dos cursos superiores no Brasil se voltava à formação de profissionais para exercerem uma determinada profissão ou para atuarem como profissionais em uma área ou especialidade. Neste contexto, a nova resolução para os cursos de graduação de Administração dá novas diretrizes, tendo em vista as transformações ocorridas no cenário social e econômico (MASETTO, 1986).

Para Masetto (1986), existe uma busca em superar tanto a condição de um professor que apenas ensina como a de um aluno que apenas aprende na reprodução copiada de conhecimento. Exige-se, ainda, o domínio da tecnologia educacional, o exercício da dimensão política (refletir

criticamente como se pratica e se vive a cidadania) e o domínio na área pedagógica que requer o domínio do próprio conceito de processo de aprendizagem (clareza sobre o que significa aprender e como aprender de modo significativo); a percepção do professor em desenvolver, elaborar e organizar conteúdos, conhecimentos e informações de forma articulada e interdisciplinar; alterando o entendimento da prática de ensino-aprendizagem e se colocando como oportunidade, experiência para a reflexão, para o questionamento re-construtivo e para a produção de conhecimento.

A concepção de ensino fundamentada na prevalência excessiva de conteúdos tem encaminhado à prática docente à reprodução do conhecimento. Oliveira (2005) argumenta que o processo da evolução tecno-científica tem moldado novas configurações de poder, cultura, produção e relações socioeconômicas, configurando novo panorama para as oportunidades ocupacionais. Daí a necessidade de novas competências ao profissional de administração. Sabe-se que muitas vezes o saber prático se distancia do saber pedagógico, predominando em grande parte, o conhecimento centrado na prática profissional. Essa questão ainda se torna mais acentuada na área de Administração, pela carência de formação pedagógica da maioria do quadro docente. Diante do exposto, apresentam-se as concepções pedagógicas na visão de Mizukami, (1986), Saviani, (1994), Libâneo, (1994).

Maria da Graça Nicoletti Mizukami é Pedagoga, atua na área de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de São Carlos - São Paulo. Especializada em Didática, Tecnologia Educacional e Prática de ensino pela República Federal da Alemanha. Mestre em Educação pela PUC do Rio de Janeiro em Métodos e Técnicas de Ensino. Doutora em Ciências humanas – Área de Psicologia educacional, também pela PUC do Rio de Janeiro.

Ela classificou as abordagens pedagógicas em Tradicional, Comportamentalista, Humanista, Cognitivista e Sócio-cultural. Na abordagem Tradicional a educação é considerada como um produto. Os modelos estão preestabelecidos, o processo ensino aprendizagem está ausente. A avaliação é feita com base de o aluno decorar a matéria para depois reproduzi-la através de

chamada oral ou prova, cujo objetivo primordial é constatar que o aluno assimilou o mínimo exigido, para poder passar para uma nova etapa do ensino (MIZUKAMI, 1986).

De acordo com a autora o objetivo deste tipo de ensino é o de formar um aluno ideal, predominantemente dedutivo. Em geral, há uma decomposição da realidade onde a intenção é a de simplificar o ensino. As matérias são dadas de forma isolada, não levando em consideração os interesses do aluno, da sociedade e da vida como um todo. Baseia-se na apresentação de dados sensíveis, onde o aluno observa e constrói a imagem em sua mente. Mizukami (1986) explica que para a memorização é mostrado objetos, gravuras captadas pelos sentidos; o material concreto é mostrado, demonstrado, até mesmo tocado pelo aluno, mas não é repensado ou mesmo reelaborado pelo seu próprio pensamento.

A escola nesta abordagem é o local onde se raciocina, com um ambiente austero para que o aluno não se distraia. Considera o ato de aprender como uma cerimônia e acha necessário que o professor se mantenha distante do aluno; ocorre uma relação vertical, onde o professor é considerado o detentor do saber e o aluno mero e passivo receptor. O processo ensino-aprendizagem, na abordagem tradicional, dá ênfase às situações vivenciadas em sala de aula, único local em que pode aprender e perpetuar as informações (MIZUKAMI, 1986).

Porém, este tipo de método propicia a formação de reações estereotipadas, sem valor educativo vital, desprovido de significado social, inútil para a formação da capacidade intelectual e para a formação do pensamento reflexivo. O desenvolvimento do raciocínio está reduzido à prática de memorização. A metodologia baseia-se com frequência em aulas expositivas e em demonstrações do professor, tendo como medida de avaliação da aprendizagem a reprodução do conteúdo pelo aluno. No caso de dúvidas em sala de aula, estas são sanadas individualmente, sendo que os demais alunos não participam nem do questionamento feito pelo aluno e nem da explicação dada pelo professor. A ênfase é dada ao professor para garantir a aquisição do conteúdo cultural do aluno (MIZUKAMI, 1986).

Já a abordagem Cognitivista, segundo Mizukami, (1986), está ligada aos processos organizacionais do conhecimento, suas formas, processamento, elaboração e tomada de decisão. Esta abordagem estuda cientificamente a aprendizagem como sendo um produto do meio ambiente, das pessoas ou de fatores externos ao aluno; apresenta certa preocupação com as relações sociais, contudo dá maior ênfase à capacidade do aluno absorver as informações e processá-las.

Para a autora J. Piaget, o expoente desta abordagem, considera a existência de duas fases para a aquisição do conhecimento: fase exógena (fase da constatação, da cópia, da repetição) e fase endógena (fase da compreensão das relações, das combinações). Acredita-se que o indivíduo adquire um determinado conhecimento quando ele está na fase endógena, ou seja, ele compreende, cria, tem pensamento reflexivo em relação ao conhecimento; é quando ele consegue coordenar as ações através de suas próprias atividades. Na verdade, não se aprende nada relativamente novo, tudo já existe, apenas não era conhecido, observado, compreendido ou assimilado pelo indivíduo (MIZUKAMI, 1986). Dentro desta tendência o aluno aprende por si mesmo a verificar a veracidade destas informações e que ao mesmo tempo pode fazê-lo repensar e as recriar de forma real. O objetivo da educação não é a transmissão de informação, verdades ou demonstração; tem como meta final a autonomia intelectual do aluno, assegurada pelo desenvolvimento de sua personalidade de instrumento lógico racional.

A escola deverá oferecer ao aluno a possibilidade de aprender por si próprio, de investigar individualmente um determinado fato, através da motivação intrínseca, ou seja, a fase endógena existe em cada um de nós. A relação professor-aluno deve ser horizontal, ou seja, reciprocidade intelectual, cooperação moral e racional. Cabe ao professor evitar rotina, fixação de respostas e hábitos. As aulas devem ser dinâmicas, onde se propõe problemas sem, contudo, ensinar aos alunos às soluções; provocar desafios, porém, mantendo o autocontrole e a autonomia dos alunos; coordenar, orientar para que o aluno desenvolva suas capacidades da forma mais independente possível.

Segundo Mizukami (1986), o aluno deve ser tratado de acordo com sua fase evolutiva e o ensino deve ser adaptado conforme o seu desenvolvimento mental e social. Cabe ao aluno observar, experimentar, comparar, analisar e levantar hipóteses, sempre com o professor orientando para que ele explore os problemas, sem, contudo, dar-lhes respostas. Nesta abordagem o aluno parte do senso comum e vai se estruturando, construindo seu saber.

Outra abordagem é a Comportamentalista, que segundo Mizukami (1986), baseia-se no empirismo, primando pela observação do mundo real. O homem é visto como produto do meio e sujeito às contingências deste, o conhecimento derivado da realidade externa já estava presente e é uma descoberta. Para os comportamentalistas, também denominados behavioristas, a experimentação planejada é o alicerce do conhecimento, ou seja, a experiência determina o conhecimento.

A ciência consiste numa tentativa de descobrir a ordem na natureza e nos eventos. Esta abordagem tem B.F. Skinner como seu principal estudioso: Psicólogo americano que acredita que cada parte do comportamento é uma função de alguma condição que é descritível em termos físicos, da mesma forma que o comportamento. Para ele, o comportamento é resultante do condicionamento operante, onde uma resposta desejada torna-se mais provável ou mais freqüente quando reforçada. Nesta abordagem o aluno é neutro e recipiente de informações, desenvolvendo modelos que implicam recompensa e controle, direcionados para os aspectos observáveis e mensuráveis da educação. Os comportamentalistas consideram que o ambiente pode ser alterado e, em consequência, alterar-se o comportamento (MIZUKAMI, 1986).

Do ponto de vista educacional, na visão da autora devem-se transmitir conhecimentos, habilidades, comportamentos por meio da experimentação. Os modelos são estruturados e controlados de forma a atingir os objetivos propostos; para que isso ocorra, são necessários os reforços que podem ser positivos de forma a condicionar o aluno a apresentar respostas ou

comportamentos desejáveis, ou negativos, para levar à extinção uma resposta indesejável apresentada pelo aluno.

O professor planeja, estrutura e controla os meios pelos quais deseja atingir os objetivos propostos. Os reforços podem ser, por exemplo: notas, elogios, distinções e prestígio. Uma forma de exemplificar a estruturação do ensino, nesta abordagem, Mizukami (1986), seriam os estudos programados, bastante difundidos em nosso meio. A divisão de temas abrangentes em pequenos módulos seqüencialmente aplicados levaria o indivíduo à aquisição de habilidades e comportamentos mais complexos. Busca-se aplicar os conhecimentos científicos à educação, tratando tecnologicamente, os objetivos a serem atingidos; pois pressupõem a determinação prévia do que se deseja ensinar, até que ponto se pretende que o aluno aprenda e quais condições se desejam o que o aluno responda.

O processo ensino-aprendizagem não pressupõe a participação do aluno na decisão do que aprender e o controle dos meios; são totais por parte dos que decidem o que evidencia a posição de que e o que não foi planejado, não é desejado. As interações do indivíduo com o meio, decorrentes de suas percepções, impulsos e outras situações não mensuráveis e observáveis, não são considerados. O ensino nesta abordagem pode ser individualizado, na medida em que se particulariza o evento reforçador para se obter o aprendizado planejado. A avaliação da aprendizagem é realizada através da observação da modificação do comportamento no sentido planejado (MIZUKAMI, 1986).

A abordagem Humanista tem como enfoque central o aluno. Os estudiosos que representam as idéias centrais dessa abordagem são Carl Rogers e A. Neill. Segundo Mizukami (1986), para eles a ênfase se dá às relações interpessoais e no crescimento que delas resulta centrado no desenvolvimento da personalidade do indivíduo. O professor é um facilitador da aprendizagem, não transmite o conteúdo, porém, dá assistência. O conteúdo advém das próprias experiências dos alunos, assim o professor não ensina: apenas cria condições para que os alunos aprendam.

Ainda Mizukami (1986) explica que Rogers afirma que a experiência pessoal e subjetiva é o fundamento sobre o qual o conhecimento é construído, no decorrer do processo de “vir-a-ser” da pessoa humana. Ao experimentar, o homem conhece, portanto, a experiência constitui um conjunto de realidades vividas por ele. O papel do professor como facilitador da aprendizagem é o de suscitar a motivação do aluno, descobrir que desafios são reais para o discente e proporcionar-lhe a oportunidade de enfrentá-los. A escola deve oferecer condições que possibilitem a autonomia do aluno, respeitá-lo tal como é para que ele possa se desenvolver. Esse processo de ensino irá depender do caráter individual do professor, como ele se inter-relaciona com o caráter individual do aluno. Não é possível especificar as competências de um professor, pois elas dizem respeito a uma forma de relacionamento de professor e aluno, que sempre é pessoal e única (MIZUKAMI, 1986).

Para a autora, Paulo Freire é o representante mais significativo da abordagem Sócio-Cultural que elimina pela raiz as relações autoritárias, onde não há escolas nem professor, mas círculos de cultura e um coordenador cuja tarefa essencial é o diálogo. O educador, cujo campo fundamental de reflexão é a consciência do mundo, cria, não obstante, uma pedagogia voltada para a prática histórica real, ou seja, mediatizados pelo mundo entre si os homens se educam, assim ninguém educa ninguém e ninguém se educa. A relação professor e aluno é horizontal e não imposta. O homem assumirá a posição de sujeito de sua própria educação e, para que isto ocorra, deverá estar conscientizado do processo. O professor procurará desmistificar e questionar com o aluno a cultura dominante, valorizando a linguagem e cultura deste, criando condições para que cada um deles analise seu contexto criando cultura. Somente através do diálogo será possível democratizar a cultura (MIZUKAMI, 1986).

Outra referência interessante é Demerval Saviani que é Graduado e Doutor em Filosofia pela PUC – São Paulo, onde obteve o título de livre-docente em História da Educação (UNICAMP, 1986) e realizou “estágio sênior” na Itália. Atualmente é professor emérito da UNICAMP,

pesquisador I-A do CNPq e Coordenador nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”.

As concepções pedagógicas de Saviani (1994) aqui apresentadas correspondem às Teorias não críticas, que vêem a educação como um instrumento de equalização social e de superação da marginalidade (pedagogia tradicional, pedagogia nova e pedagogia tecnicista) e as Teorias crítico-reprodutivistas, teorias que entendem a educação como um instrumento de discriminação social ou um fator de marginalização (sistema de ensino enquanto violência simbólica; escola enquanto aparelho ideológico do Estado e escola dualista).

A Escola Tradicional, segundo Saviani (1994) é muito criticada, pelo fato de que centraliza na figura do professor ou do aluno a responsabilidade pelo ensino-aprendizagem. Historicamente, a Teoria Tradicional surge das conquistas da Revolução Francesa que propõe a universalização do ensino para retirar os indivíduos da condição inferior de súditos e transformá-los em cidadãos esclarecidos. Nesse contexto, a marginalidade é entendida enquanto um fenômeno derivado do déficit intelectual, ocasionado pela ausência de instrução. Nesta concepção, o professor é o responsável pela transmissão dos conteúdos, é o centro do processo educativo.

Portanto, deve ter domínio dos conteúdos fundamentais e ser bem preparado para a transmissão do acervo cultural. Segundo Saviani (1994) correspondia determinada maneira de organizar a escola. Como as iniciativas cabiam ao professor, o essencial era contar com um professor razoavelmente bem preparado. Assim, as escolas eram organizadas na forma de classes, cada uma contando com um professor que expunha as lições que os alunos seguiam atentamente e aplicava os exercícios que os alunos deveriam realizar disciplinadamente.

O professor tem poder decisório quanto à metodologia, conteúdo e a avaliação. A escola é o lugar por excelência onde se raciocina e o ambiente deve ser convenientemente austero para o aluno não se dispersar. Os alunos deverão seguir o mesmo ritmo de trabalho, estudar os mesmos livros-texto, com o mesmo material didático e adquirir os mesmos conhecimentos. Aqui, a

concepção de educação é caracterizada como produto, já que estão pré-estabelecidos os modelos a serem alcançados. São privilegiadas as atividades intelectuais (SAVIANI, 1994).

De acordo com o autor a escola difunde um ensino centrado e organizado em torno da figura do professor. As lições dos alunos são seguidas com disciplina e atenção, direcionadas pelo mestre. Ao aluno competia aprender para alcançar uma posição melhor na vida social, como se o fato de estudar bastasse para que isto se realizasse. Essa teoria foi caindo em descrédito devido às dificuldades de acesso de todos à escola e também em função do fracasso escolar, mesmo para os que conseguiam ingressar na instituição escolar. Nesta escola, o importante era o aprender (SAVIANI, 1994), coincidindo com a abordagem Tradicional de Mizukami.

Na concepção Tradicional, conforme Saviani (1994) não conseguiu tornar bem sucedidos todos que nela tiveram acesso, por isso, na Escola Nova o marginalizado deixa de ser visto como o ignorante, e sim como excluído. O professor deixa de ser o centro do processo, dando o lugar ao aluno. O professor deixa de ser o transmissor dos conteúdos, passando a facilitador da aprendizagem, isto é, a organização escolar teria que passar por uma sensível reformulação” (SAVIANI, 1994). Assim, em lugar de classes confiadas a professores que dominavam as grandes áreas do conhecimento revelando-se capazes de colocar os alunos em contato com os grandes textos que eram tomados como modelos a serem imitados e progressivamente assimilados pelos alunos, a escola deveria agrupar os alunos segundo áreas de interesse decorrentes.

Os conteúdos programáticos passam a ser selecionados a partir dos interesses dos alunos. As técnicas pedagógicas são os trabalhos em grupo, dinâmicas de grupo, pesquisa, jogos de criatividade. A avaliação deixa de valorizar os aspectos cognitivos, com ênfase na memorização, passando a valorizar os aspectos afetivos (atitudes) com ênfase em auto-avaliação (SAVIANI, 1994).

Ovide Decroly e Maria Montessori foram os primeiros manifestantes desse movimento, baseavam-se no princípio da auto-educação. Esta escola surge na tentativa de equacionar os

problemas gerados pela Concepção Tradicional. Nascida das experiências de educação com portadores de necessidades especiais se transformou numa proposta para o âmbito escolar como um todo (ARANHA, 1996). À escola cabe a função de reintegrar o aluno ao grupo, tornando-o centro do processo ensino-aprendizagem, desenvolvendo uma metodologia com atividades com a contribuição da biologia e da psicologia, estimulando a participação em um ambiente alegre, criativo e democrático. Esta concepção considerava que o importante não é aprender, mas aprender a aprender (SAVIANI, 1994).

Na Escola Tecniciста, o marginalizado passa a ser sinônimo de incompetente, ineficiente e improdutivo. Essa concepção tem como principal premissa a eficiência, a racionalidade e a produtividade. O centro de ensino não é mais o professor, nem o aluno, mas as técnicas. O processo educativo é reorganizado no sentido de torná-lo objetivo e operacional. As escolas passam a burocratizar-se. Exige-se dos professores a operacionalização dos objetivos, como instrumento para medir comportamentos observáveis. Disseminam-se o uso da instrução programada (auto-ensino), das máquinas de ensinar, testes de múltipla-escolha, do tele-ensino com múltiplos recursos audiovisuais.

Abordagem surgida na década de 1960, com a função de contribuir para a superação do problema da marginalidade, na medida em que forma indivíduos eficientes, capazes de contribuir para o aumento da produtividade da sociedade, tendo a educação como meio para conseguir este objetivo (SAVIANI, 1994). Ao ensaiar transpor para a escola a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e através de complexas mediações. O importante era aprender a fazer (SAVIANI, 1984). Esta escola surgiu da necessidade de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho. Constituindo dessa forma, a escola como instrumento acabado de reprodução das relações de produção do capitalismo. A industrialização foi pautada nos modelos taylorista e fordista: Paradigmas tradicionais da Administração!

A concepção tecnicista emerge na década de 1970 com um conjunto de estudos que promove a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional (SAVIANI, 1994) pretendendo a objetivação do trabalho pedagógico. Importante salientar que o curso de Administração nesse período, estava em expansão, uma vez que a industrialização no país encontrava-se em franco desenvolvimento e a necessidade de pessoal capacitado para as frentes de trabalho, esta abordagem corresponde a abordagem Comportamentalista de Mizukami.

Já as concepções Crítico-reprodutivistas surgem no cenário educacional na década de 1970; tornaram-se conhecidas também como pessimismo pedagógico ou pessimismo ingênuo. O nome crítico-reprodutivistas advém do fato de, uma vez que postulam não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais (SAVIANI, 1994). Nessas abordagens a marginalização é legitimada pela escola – a produção da marginalidade cultural – representando, dessa forma, o caráter seletivo da escola. Nelas existe a percepção de que a Educação, ao contrário do que pensam as teorias não-críticas, sempre reproduz o sistema social onde se insere e as desigualdades sociais. Seu nome, crítico-reprodutivo, advém do fato de perceber a determinação social da educação (críticas), e se considerar que esta mantém com a sociedade uma relação de dependência total (reprodutivistas). Para os crítico-reprodutivistas, a Educação legitima a marginalização, reproduzindo a marginalidade social através da produção da marginalidade cultural, advindo daí o caráter seletivo da escola. Não é, portanto, possível compreender a Educação, senão a partir dos seus determinantes sociais.

Diferentemente das concepções não-críticas, as crítico-reprodutivistas não possuem uma proposta pedagógica; limitam-se às análises profundas da determinação social da Educação, e por este motivo não foram descritas neste estudo. Nestas concepções, segundo Saviani (1994, p.28) as teorias que maior repercussão teve e que alcançaram um maior nível de elaboração são: “teoria do sistema ensino enquanto violência simbólica, teoria da escola enquanto aparelho ideológico de Estado (AIE) e teoria da escola dualista” (SAVIANI, 1994b).

A preocupação de Saviani (1994b) nas concepções Crítico-reprodutivistas é articular o processo ensino-aprendizagem com as camadas populares, viabilizando ao aluno reflexão e desenvolvimento de uma consciência crítica, além do acesso ao saber elaborado. Dessa forma, terá condições de fazer valer seus interesses, se fortalecendo politicamente, contribuindo para a transformação da sociedade.

A pedagogia crítico-social dos conteúdos, defendida por Saviani, também conhecida como histórico-crítica, tem como características centrais a ênfase na transmissão/assimilação do saber socialmente produzido, de forma crítica, com a mediação do professor. As práticas de ensino, segundo essa perspectiva, devem possibilitar segundo Saviani (1994): a identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação; a conversão do saber objetivo em saber escolar de modo a torná-lo assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares; e o provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação.

Assim, Saviani vislumbra no professor um agente social ativo, comprometido politicamente com as transformações da sociedade.

As Concepções Pedagógicas na Visão de José Carlos Libâneo que é Graduado em Filosofia, Mestre em Filosofia da Educação e Doutor em História e Filosofia da Educação, titulado sempre pela PUC de São Paulo.

Segundo Libâneo (1994) “a educação é um fenômeno social. Isso significa que ela é parte integrante das relações sociais, econômicas, políticas e culturais de uma determinada sociedade. O autor, utilizando-se de critério e a posição adotada em relação aos condicionantes sócio-políticos da escola, classificou as concepções Liberais (Liberal Tradicional, Renovada Tradicional,

Renovada Não– Diretiva, Liberal Tecnicista) e Progressistas (Progressista Libertadora, Libertária, Crítico-Social dos conteúdos).

Nas tendências Liberais, o foco central sustenta a idéia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais (LIBÂNEO, 1994). O indivíduo precisa adaptar-se aos valores e normas vigentes na sociedade de classe, através do desenvolvimento da cultura individual. Devido a essa ênfase no aspecto cultural, as diferenças entre as classes sociais não são consideradas, pois embora a escola passe a difundir a idéia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições.

A Pedagogia Liberal Tradicional, como nos elucida Libâneo (1994), se caracteriza por acentuar o ensino humanístico de cultura geral. O aluno é educado para atingir sua plena realização através de seu próprio esforço. Sendo assim, as diferenças de classe social não são consideradas e toda a prática escolar não tem nenhuma relação com o cotidiano do aluno. Na aprendizagem, o ensino consiste em repassar os conhecimentos para o espírito da criança, sendo que a capacidade de assimilação da criança é idêntica à do adulto, sem levar em conta as características próprias de cada idade. A criança é vista, assim, como um adulto em miniatura, apenas menos desenvolvida.

O ensino é centrado na figura do professor, utilizando-se da oralidade para transmitir seus conhecimentos aos alunos e estes devem prestar atenção para aprender. Dessa forma, segundo Libâneo (1994); visa-se a formação de um aluno ideal, desvinculado da sua realidade concreta. O objetivo inicial desta abordagem é a formação geral do indivíduo, com um ensino meramente decorado, sem sentido, reduzido à simples memorização de conteúdos desconexos da realidade do aluno, correspondendo à abordagem Tradicional de Mizukami e a Escola Tradicional de Saviani.

Já a Pedagogia Liberal Renovada Tradicional está baseada na teoria de John Dewey, autor que acreditava na idéia da relação entre a teoria e a prática e na crença de que o conhecimento é construído quando compartilhada as experiências, num ambiente democrático. O principal objetivo desta concepção é formar o indivíduo para atuar no meio social. Segundo Libâneo (1994), adequar

às necessidades individuais ao meio social. Essa tendência acentua o sentido da cultura como desenvolvimento das aptidões individuais; tem como característica a não centralização do ensino na pessoa do professor. O importante é o desenvolvimento das aptidões que cada um possui e uma especial adaptação de trabalho em grupo (LIBÂNEO, 1994).

A escola continua, dessa forma, a preparar o aluno para assumir seu papel na sociedade, adaptando-o às necessidades do meio em que vive. Centrada no aluno, defende a idéia de “aprender fazendo”, valorizando as tentativas experimentais, a pesquisa, a descoberta, o estudo do meio natural e social, levando em conta os interesses do aluno. A aprendizagem, conforme Libâneo (1994) se dá pela descoberta, auto-aprendizagem, sendo o ambiente apenas um meio estimulador. Só é retido aquilo que se incorpora à atividade do aluno, através da descoberta pessoal; o que é incorporado passa a compor a estrutura cognitiva para ser empregado em novas situações.

O professor, nesta concepção, tem a função de investigar o desenvolvimento da capacidade do aluno, pois não há lugar privilegiado para o professor; antes, seu papel é auxiliar o desenvolvimento livre e espontâneo (LIBÂNEO, 1994), sendo que o professor é amigo e não o conhecedor de tudo. A motivação depende de como eles levantam os problemas a serem resolvidos por eles mesmos. Dessa forma, a aula se torna sempre uma busca pelo novo, sempre está visando a novas descobertas dos alunos, esta concepção corresponde a Escola Nova caracterizada por Saviani.

A Pedagogia Liberal Renovada Não-Diretiva teve como fonte inspiradora o psicólogo clínico Carl Rogers. A função da escola é a formação de atitudes, sendo que o enfoque dado neste processo está na ‘dimensão psicológica’ do aluno. Atribui-se pouca importância aos procedimentos didáticos, às matérias, às aulas e aos livros, pois o imprescindível é gerar um ambiente de auto desenvolvimento e realização pessoal (LIBÂNEO, 1994).

Nessa tendência o autor enfatiza o papel da escola na formação de atitudes, razão pela qual deve estar mais preocupada com os problemas psicológicos do que com os pedagógicos ou sociais.

Espera-se uma mudança dentro do indivíduo, ou seja, a adequação pessoal dentro do ambiente. O aluno busca a uma constante auto-realização, de um desenvolvimento interpessoal, porém um ser nunca acabado, o qual deve buscar constantemente o crescimento. A escola desempenha papel fundamental para o desenvolvimento do caráter do indivíduo.

Libâneo (1994) argumenta que os métodos usuais de ensino são desnecessários, o importante para essa concepção pedagógica é o professor que se esforça para desenvolver sua própria maneira de favorecer a aprendizagem do aluno. O termo aprender deve ser entendido como algo capaz de modificar as próprias percepções, só se aprende aquilo que está invariavelmente relacionado com essas percepções. Nesse enfoque, privilegia-se a auto avaliação. O ensino é centrado no aluno, o professor é apenas um facilitador. Corresponde à abordagem Humanista caracterizada por Mizukami.

Outra abordagem explicitada por Libâneo (1994) é a Pedagogia Liberal Tecnicista que está embasada, teoricamente, pela análise comportamental, que tem como teórico principal B. F. Skinner. A escola liberal tecnicista atua no aperfeiçoamento da ordem social vigente (o sistema capitalista), articulando-se diretamente com o sistema produtivo; para tanto, emprega a ciência da mudança de comportamento, ou seja, a tecnologia comportamental. O autor nos mostra que seu interesse principal é portanto, produzir indivíduos ‘competentes’ para o mercado de trabalho, não se preocupando com as mudanças sociais. O objetivo é transmitir conteúdos e produzir indivíduos competentes para o mercado de trabalho, transmitindo, eficientemente, informações precisas, objetivas e rápidas (LIBÂNEO, 1994).

Tem como base os conteúdos no conhecimento observável e mensurável, decorrente da ciência objetiva, suprimindo qualquer vestígio de subjetividade. Fazem parte desses conteúdos as informações, os princípios científicos e as leis, organizadas em uma sequência lógica. Os recursos instrucionais utilizados encontram-se sistematizados nos manuais, nos livros didáticos, nos recursos audiovisuais, dentre outros (LIBÂNEO, 1994).

A função do professor é ajustar as respostas dos alunos aos objetivos instrucionais, visando a um comportamento adequado do estudante. O aluno não tem participação ativa no seu próprio processo de ensino-aprendizagem e o professor reproduz e transmite a verdade científica ao estudante. O professor administra as condições de transmissão da matéria, conforme um sistema instrucional eficiente e efetivo em termos de resultados de aprendizagem; o aluno recebe, aprende e fixa as informações declara Libâneo (1994).

A Escola Tecnicista, baseada na teoria de aprendizagem, vê o aluno como depositário passivo dos conhecimentos, que devem ser acumulados na mente através de associações. Corresponde a abordagem Comportamentalista de Mizukami e a Escola Tecnicista de Saviani.

Segundo Libâneo (1994) termo ‘progressista’ é usado aqui para designar as tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sócio políticas da educação. Esta concepção tem por finalidade promover a diminuição das diferenças sociais, a aproximação das classes sociais, que promovam a mobilidade social. As concepções progressistas se constituem em mais um instrumento de luta dos professores para formação de profissionais críticos, reflexivos e questionadores. Apresenta-se dividida em três tendências pedagógicas: Libertadora, difundida como pedagogia de Paulo Freire; Libertária, que agrupa os adeptos da autogestão pedagógica e Crítico-Social dos Conteúdos, que prima pelo confronto dos conteúdos com a realidade social (LIBÂNEO, 1994).

O autor explica que os pressupostos teóricos da concepção Progressista Libertadora nasceram de Paulo Freire, que difundiu e aplicou suas idéias em vários países; tendo como principal característica a prática da aprendizagem na educação popular, dita não-formal. Essa vertente pedagógica exerce forte influência nos movimentos populares e sindicatos, embora Freire tenha idealizado para a educação de adultos, muitos professores e pesquisadores utilizam em todos os níveis de ensino.

A Escola Libertadora, também conhecida como a pedagogia de Paulo Freire, vincula a educação à luta e organização de classe do oprimido, isto é, táticas dos dominados. Onde os conteúdos de ensino são retirados da prática de vida dos alunos, daí serem conceituados como temas geradores. Os conteúdos tradicionais e a transmissão de informações são abolidos dessa concepção; sendo importante o despertar a uma nova forma da relação com a experiência vivida (inédito-viável e heterotopias foucaultianas); pois cada aluno possui níveis diferenciados de conhecimento, mesmo que rudimentares (LIBÂNEO, 1994).

Os métodos de ensino empregados por essa abordagem pedagógica envolvem o diálogo e o despertar para a motivação política nos alunos. Valoriza-se a aprendizagem grupal, sendo possível, por parte do educando, autogerir o processo ensino-aprendizagem, abrindo possibilidades do inédito viável. A relação professor-aluno é horizontal, anti-autoritária e não diretiva, embora, se necessário, o professor possa repassar informações sistematizadas por meio da leitura de textos, elaborados pelos próprios educandos com mediação do professor. Dessa maneira, a função do educador é de ser uma espécie de animador dos debates. O conhecimento que o educando transfere representa uma resposta à situação de opressão a que se chega pelo processo de compreensão, reflexão e crítica (LIBÂNEO, 1994), corresponde a abordagem Sócio Cultural caracterizada por Mizukami.

A tendência Progressista Libertária (LIBÂNEO, 1994) parte da idéia de que qualquer forma de burocracia existente nas instituições compromete o crescimento pessoal do educando. Essa tendência valoriza a aprendizagem não formal, o anti-autoritarismo, a experiência vivida e a aprendizagem grupal. Prioriza a escola como promotora da transformação da personalidade dos alunos, auxiliando-os para uma educação libertária e auto gestória.

Outro ponto importante dessa concepção é o seu caráter político, pretendendo segundo (LIBÂNEO, 1994) ser uma forma de resistência contra a burocracia como instrumento da ação

dominadora do Estado, que tudo controla (professores, programas, provas, dentre outros) retirando a autonomia em detrimento ao controle social.

Para Libâneo (1994), o mecanismo de ação da concepção libertária, a partir dos níveis subalternos, visa introduzir modificações institucionais que se disseminarão por todo o sistema. Os conteúdos de ensino são postos à disposição do aluno, porém, não são exigidos, pois o que se pretende é que o educando descubra as respostas para atender às suas necessidades e às exigências da vida social. Os conteúdos propriamente ditos são resultados dos interesses e necessidades apresentados pelo grupo.

O método de ensino parte da vivência grupal e se divide em quatro momentos, sendo que no primeiro momento os alunos têm a oportunidade de realizarem contatos e relacionamentos; o segundo momento o grupo se organiza, podendo ser em cooperativas ou assembléias, podendo então todos participem e se expressem pela palavra, aqui, quem discordar da maioria entra em acordo ou se retira do grupo; em seguida, o grupo efetivamente se organiza e, no quarto momento executa o trabalho. O relacionamento educador e educando ocorre de forma não-diretiva. O educador integra-se ao grupo para, juntos, fazerem uma reflexão comum (LIBÂNEO, 1994).

Outra tendência é a Progressista Crítico-Social dos Conteúdos, que acentua a primazia dos conteúdos no seu confronto com as realidades sociais, na visão de Libâneo (1994). Onde a atuação da escola consiste na preparação do aluno para o mundo adulto e suas contradições, fornecendo-lhe um instrumental, por meio da aquisição de conteúdos e da socialização, de forma organizada e ativa na democratização da sociedade. Segundo Libâneo (1994) se a escola é parte integrante do todo social, agir dentro dela é também agir no rumo da transformação da sociedade.

Na visão da concepção dos conteúdos, o princípio da aprendizagem é significativo, partindo do que o aluno já sabe. A transferência da aprendizagem só se realiza quando o aluno supera sua visão parcial e confusa e adquire uma visão mais clara e unificadora. A escola deve assumir o papel de inibidora da seleção social, tornando-se assim instrumento democratizador da sociedade.

Os conteúdos aplicados são de uma forma geral, os que possam levar o indivíduo a conhecimentos que possibilitem a aquisição de conhecimentos individuais em relação à atividade humana, porém, são reavaliados face às realidades sociais (LIBÂNEO, 1994).

Estes conteúdos devem estar alinhados à sua significação humana e social. Com este cenário, a função da escola consiste na preparação do aluno para o mundo adulto e suas contradições; fornecendo-lhe um instrumental por meio da aquisição de conteúdos e da socialização para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade. Os conteúdos de ensino nessa concepção são concretos, indissociáveis das realidades sociais. A postura assumida por essa concepção é a de fornecer ao aluno acesso livre aos conteúdos, que devem estar em sintonia com a sua experiência e proporcionar elementos de análise crítica que permitam ao educando superar as pressões da ideologia dominante (LIBÂNEO, 1994).

Para Libâneo (1994) o método de ensino empregado por essa concepção é de uma relação direta com a experiência do aluno, confrontada com o saber trazido de fora. O professor age como mediador do processo ensino aprendizagem e seu papel é insubstituível, embora seja fundamental a participação do aluno, deve também, despertar outras necessidades, acelerar e disciplinar os métodos de estudo, exigindo o esforço do aluno por intermédio dos conteúdos articulados às experiências vividas por este, incitando-o para uma participação ativa.

Dentro da visão da pedagogia dos conteúdos aprender é desenvolver a capacidade de processar informações e lidar com os estímulos do ambiente, organizando os dados disponíveis da experiência (LIBÂNEO, 1994, p. 42). Esta concepção volta-se a uma avaliação do trabalho escolar, não de forma definitiva e dogmática, mas como uma comprovação para o aluno do seu progresso em direção a noções mais sistematizadas (LIBÂNEO, 1994), corresponde à pedagogia Crítico-Social dos conteúdos de Saviani.

Conforme Libâneo (1994) nos clarifica as concepções pedagógicas liberais, ou seja, a Tradicional, a Renovada Progressivista, a Renovada não-diretiva e a Tecnicista, por se declararem

neutras, nunca assumiram compromisso com as transformações da sociedade, embora, na prática, procurassem legitimar a ordem econômica e social do sistema capitalista. Convém ressaltar, que naquele período histórico em que elas se estabeleceram, o país passava por um processo de industrialização, sofrendo transformações estruturais decisivas.

As concepções apresentadas são as principais tendências na educação, que de acordo com Japiassú (2008) há urgência de uma reforma. Precisamos valorizar os conhecimentos interdisciplinares ou, pelo menos, promovermos o desenvolvimento no ensino e na pesquisa de um espírito ou mentalidade propriamente transdisciplinar. Assim para o autor, o grande desafio lançado à educação é a contradição entre, de um lado, os problemas cada vez mais globais, interdependentes e planetários, e do outro, a persistência de um modo de conhecimento que privilegia os saberes fragmentados, parcelados e compartimentados, ou seja, paradoxo do tempos contemporâneos!

Japiassu (2008) nos instiga a perguntar o que podemos fazer quando a consciência de nossos conhecimentos atuais revela uma tremenda incapacidade de pensar o mundo globalmente e em suas partes? O que devemos fazer quando constatamos que nosso pensamento está preso às cegueiras e miopias que caracterizam nossas universidades divididas em departamentos sem comunicação? Renovando as fontes de inspiração, o autor responde, e nos ensina que se quisermos dominar um objeto, não podemos confiar no conhecimento fragmentado nem na apreensão holística, porque o conhecimento deve efetuar não só um movimento dialético entre o nível local e o global, mas de retroação do global para o particular. Ao mesmo tempo em que precisamos contextualizar o singular, devemos concretizar o global, relacionando-o com suas partes (JAPIASSU, 2008).

Há um interesse crescente pela interdisciplinaridade, o mais importante está vinculada à análise pedagógica e à redefinição de uma política educacional. Paradoxalmente, nunca se recusou tanto e de boa-fé as exigências interdisciplinares. Muita gente toma consciência de que os objetos

de pesquisa são tão complexos que só podem ser tratados por uma abordagem interdisciplinar. Nessa era do paradoxo “não basta mais o simples encontro ou justaposição das disciplinas” como nos esclarecer Japiassu (2008, p. 3).

É imprescindível eliminar as fronteiras entre as problemáticas e os modos de expressão para que se instaure uma comunicação fecunda. Vem se tornando preocupante o lamentável estado de esfacelamento do saber. Por toda parte surge a exigência de se instaurar, pelo menos, um diálogo ecumênico entre as disciplinas, porque ninguém mais parece entender ninguém. No entanto, essa exigência apenas revela a situação patológica em que se encontra nosso saber. A especialização sem limites culminou numa fragmentação crescente do horizonte epistemológico (JAPIASSU, 2008). Lembremos da metáfora “o canto do galo” apresentada na introdução desta dissertação.

De acordo com o autor chegamos a um ponto em que o especialista se reduziu ao indivíduo que, à custa de saber cada vez mais sobre cada vez menos, terminou por saber tudo (ou quase tudo) sobre o nada, em relação ao generalista que sabe quase nada sobre tudo. Ora, um saber em migalhas revela uma inteligência esfacelada. O desenvolvimento da especialização, com todos os seus inegáveis méritos, dividiu o território do saber. Cada especialista ocupou, como proprietário privado, seu minifúndio de saber onde passou a exercer, de modo ciumento e autoritário, seu minipoder.

Ao desprivilegiar a cegueira do especialista, o conhecimento interdisciplinar recusa o caráter territorial do poder pelo saber. Substitui a concepção do poder mesquinho e ciumento do especialista pela concepção de um poder partilhado. O espírito interdisciplinar pressupõe que reconheçamos que “o coração tem razões que a razão desconhece”, porque possuímos qualidades de coração, entusiasmo e maravilhamento que representam as raízes da inteligência (JAPIASSU, 2008). Para superarmos a idéia de que *“a criatividade acaba por se desenvolver da natural relação interativa entre ciência e técnica, mas de forma fortemente instrumental, sem a*

possibilidade de cortes epistêmicos transformadores da estrutura cognitiva dominante” (LEITÃO, 2006, p.7).

Japiassu (2008) nos orienta a renunciar se não ao desejo de dominação pelo saber, pelo menos, à manipulação totalitária do discurso da disciplina. Não podemos dialogar com quem erige em absoluto a causa ou a verdade que defende. Geralmente, o especialista tenta impor a causa de sua especialidade como se fosse a resposta a todo por quê, ou a identificar seu discurso com a origem de tudo. Esse instinto teológico, metafísico, contrário á dialética de um modo geral e á agonística de Michel Foucault em particular, é muito celebrado nas capelas da ciência, ou seja, nos colóquios, simpósios, congressos ou confrarias patenteadas: Quermesses com vaidades intelectuais!

De modo geral, repete-se que o futuro pertence às pesquisas interdisciplinares, e, de fato, é muito difícil organizá-las, por causa de ignorâncias recíprocas, por vezes, sistemáticas. Em nosso sistema escolar, encontram-se ainda relegadas ao ostracismo, e os arraigados preconceitos positivistas cultivam uma epistemologia da dissociação do saber. Sob esse aspeto, ensina-se um saber bastante alienado, não crítico (ensino bancário para Paulo Freire) e em processo de cancerização galopante. Seus horizontes cognitivos são reduzidos em demasia (JAPIASSU, 2008).

Ensina-se um saber fragmentado (como na crônica de Rubens Alves na introdução desta dissertação) que constitui um fator de cegueira intelectual, pois as escolas estão mais preocupadas com a distribuição de suas fatias de saber, de uma ração intelectual a alunos que nem mesmo parecem ter fome. Para Japiassu (2008) este saber mais ou menos mofado, armazenado nessas "penitenciárias centrais" da cultura (as instituições de ensino), além de indigesto e nocivo à saúde espiritual, passa a ser propriedade de pequenos mandarinos dominados pelo espírito de concorrência e carreirismo.

É por isso que o interdisciplinar provoca atitudes de medo e recusa; por ser uma inovação. Como todo “novo”, incomoda porque questiona o já adquirido, o já instituído, fixado e aceito. Se

não questionar, não é novo, mas novidade. O conservadorismo acadêmico tem pânico do novo que põe em questão as estruturas mentais, as representações coletivas estabelecidas, as idéias sobre o mundo, a educação e a boa ordem das coisas. No fundo, o que está em jogo é certa concepção do saber, o modo de conceber sua repartição e o processo de seu ensino, nos elucida Japiassu (2008).

O autor lamenta “*que em nosso atual sistema educacional seja praticamente inexistente a prática interdisciplinar*” (JAPIASSU, 2008, p.17). O que existe são encontros multidisciplinares, frutos mais da imaginação criadora e combinatória de alguns que sabem manejar conceitos e métodos diversos do que algo propriamente instituído e institucionalizado. Mesmo assim, realizam-se como práticas de indivíduos abertos e curiosos, com o sentido da aventura, sem medo de errar; de indivíduos que não buscam nenhum porto seguro, mas se afirmam e se definem por um solene antiautoritarismo e um contundente antidogmatismo. O filósofo vê no dogmatismo de um saber definitivo, acobertado pela etiqueta "objetivo" ou pelo rótulo "verdadeiro", o sintoma de uma ciência que perdeu seu caráter agônico, tão saudável á dialética: Voltemos á História da Educação!

Isso é consequência de uma educação que evoluiu em função dos papéis que a economia e a política lhe permitiram exercer (ROMANELLI, 1980). Para o autor, na educação brasileira enquanto a economia agrária se manteve, a escola não era chamada a exercer nenhum papel importante na formação dos recursos humanos, permanecendo como agente da educação para o ócio ou para preparação das chamadas carreiras liberais. Com o desenvolvimento do sistema capitalista de produção, a demanda para educação se altera, surgindo assim a necessidade da formação profissional.

Romanelli (1980) mostra que a Economia e a Política exercem papel fundamental na evolução do ensino, principalmente o ensino superior brasileiro. Ambas figuram como agente propulsor de uma revolução deste sistema, influenciando desenvolvimentos e retrocessos no sistema de ensino. A análise histórica desta relação nos permitiu entender a dicotomia criada pelo choque da demanda

econômica e política por profissionais e o ensino que era então oferecido, de cunho mais acadêmico em sua origem colonial.

A relação entre educação profissional e educação acadêmica perpassa toda a história da educação brasileira (ROMANELLI, 1980), sendo vital para o atual entendimento dos Mestrados Acadêmicos e Executivos (alvo de constantes críticas dos acadêmicos). Pois a colonização brasileira caracterizou-se por uma economia escravocrata; o negro era força motriz de toda a sociedade. Para o autor, a sociedade era estratificada da seguinte maneira: O negro assumiu todo o trabalho manual e o branco aristocrata, liberto de atividades menores, assumiu o monopólio do trabalho intelectual, que não suja as mãos e não cansa o corpo, era ocupação digna dos senhores de terra e seus herdeiros.

A dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho manual tornou-se a base de todo o sistema educacional nacional. Logo, a escola criada nesta sociedade possuía as seguintes características, onde em todo o período colonial, o ensino profissional e o trabalho manual eram destinado aos pobres e humildes, servindo como instrumento de dominação das camadas sociais mais abastadas (ROMANELLI, 1980). Entretanto, o ensino superior era visto com grande importância e exercia fascínio sobre toda a sociedade, onde os anéis de grau e a carta de bacharel podiam equivaler a títulos de nobreza.

De acordo com o autor na vida colonial, os padres jesuítas assumiram a função de educar toda sociedade, dos pobres aos nobres filhos dos senhores portugueses. A educação era completamente alheia à vida da colônia. O ensino baseava-se na cultura geral, era desinteressado e destinado aos espíritos ociosos (ROMANELLI, 1980). Aos pobres e escravos destinava-se o ensino do trabalho profissional e manual, considerado menos importante, isto é, os padres mantiveram a distinção entre trabalho manual e trabalho intelectual.

Com a ascensão do Marques de Pombal, ocorreu a expulsão dos Jesuítas em 1759, desmantelando toda a estrutura educacional e o Estado transformou-se no administrador do sistema

(ROMANELLI, 1980). Como o novo administrador do sistema, o Estado não ousou mudanças mantendo a distinção entre o ensino do trabalho intelectual as classes mais abastadas e o ensino do trabalho manual aos humildes trabalhadores livres.

O início do século XIX foi marcado pela vinda da família real para o Brasil e as conseqüentes mudanças econômicas e políticas. Nasceram os primeiros cursos superiores não teológicos destinados aos homens livres que desejassem desenvolver suas idéias. A primeira escola de ensino superior no Brasil foi fundada pela Companhia de Jesus na Baía, ainda durante o período colonial, no século XVIII. Esta escola caracterizava-se pelo desenvolvimento de estudos teológicos. Os primeiros estabelecimentos não teológicos só foram criados com a vinda da família real para o Brasil, no ano de 1810 (ROMANELLI, 1980).

A permanência da família real permitiu um grande número de mudanças nas estruturas políticas e nas instituições educacionais (ROMANELLI, 1980). No ano de 1808, com a vinda da família real, o príncipe Regente resolveu criar uma Universidade, que foi custeada em grande parte pelo grande comércio desenvolvido na Bahia. O príncipe criou os cursos de anatomia, obstetrícia e cirurgia na Bahia, considerados berços das Faculdades de Medicina. Quando a Corte foi transferida para o Rio de Janeiro, diversos projetos surgiram, tal como a Biblioteca Nacional e 24 projetos de universidades, muitos deles desenvolvidos por Rui Barbosa. No entanto, a Universidade se concretizou com as Academias Reais Militares, no ano de 1810.

A educação superior ganhou mais importância que os outros níveis de ensino. Dentre as instituições criadas destacaram-se a Academia Real da Marinha e a Academia Real Militar (1810), primeira faculdade criada no Brasil. Ambas mais tarde se transformariam em escolas formadoras de engenheiros civis. A preocupação das políticas educacionais concentrava-se na formação de engenheiros, oficiais e médicos para a colônia. A preocupação da Coroa era exclusiva para o ensino superior, não se preocupando com os demais níveis (ROMANELLI, 1980). Segundo o autor, a ciência e a educação eram praticamente inexistentes no Brasil no século XIX, pois não

possuíam nenhum ou pouco apoio político ou social, servindo apenas de instrumento de dominação.

No final do século XIX, ocorreu a inclusão de exames de ingresso em todas as escolas superiores do país. A educação superior ganhou grande importância neste período, pois passou a oferecer a possibilidade de ascensão social e *status* para todos. A educação superior era agora possível para todas as classes e, assim, é propagado o “mito do doutor”, pois ascendia socialmente aquele que se formava e transformava-se em “doutor”.

De acordo com Romanelli (1980), apesar dos primeiros estabelecimentos superiores no Brasil terem surgido no século XVIII, foi somente no ano de 1920 que a primeira universidade de fato se concretizou. Por meio do Decreto nº 14.343 foi criada a Universidade do Rio de Janeiro, uma junção de três escolas superiores já existentes (Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina e a Escola Politécnica). No ano de 1927, surgiu também a Universidade de Minas Gerais. Estas foram as únicas universidades criadas antes do Decreto nº 19.851, que instituiu o Estatuto das Universidades Brasileiras. A partir de então, as Universidades passam a respeitar o chamado regime universitário. A Universidade de São Paulo foi a primeira a ser criada após a consolidação do Estatuto no ano de 1934.

O Estatuto das Universidades brasileiras definiu os fins do ensino superior, como sendo: Elevar o nível da cultura geral, estimular a investigação científica, habilitar o exercício de atividades que requerem preparo técnico e científico superior, educação do indivíduo e da coletividade (DECRETO Nº 19.851, 1931).

A educação superior brasileira teve desde sua criação um caráter instrumentalista, destacando sempre a educação profissionalizante frente a qualquer desenvolvimento científico. No início do século XX não existia no sistema educacional superior uma consciência da importância da investigação científica. A autora destaca naquele momento o pragmatismo técnico, fruto de influências positivistas.

No ano de 1932, foi publicado o chamado *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, que buscava desestruturar o caráter instrumentalista do ensino superior brasileiro. A proposta pedagógica do manifesto era transformar o processo educativo em um processo social (ROMANELLI, 1980). Para os chamados pioneiros, a universidade deveria privilegiar não só a formação profissional como também o desenvolvimento científico. As universidades que surgem após a liberação do manifesto passam a adotar novos modelos vislumbrando o desenvolvimento científico nacional. O caráter instrumentalista não desaparece completamente com as discussões que se seguem, o que era percebido com o surgimento e consolidação, principalmente, dos cursos de Administração, Economia e Contabilidade.

A expansão do ensino superior no Brasil se verifica a partir do final da década de 20. Com a Revolução de 30 e a entrada de Vargas no poder, todo o sistema educacional sofre alterações. As novas instituições políticas criadas exigiam formação profissional diferenciada. Ocorrem então, as explosões dos cursos superiores (ROMANELLI, 1980).

As mudanças políticas e o crescimento econômico permitiram a explosão do ensino superior. Com a entrada dos governos militares em 1964, uma nova fase política e econômica se iniciava que exigia também um novo tipo de mão-de-obra qualificada. O período desenvolvimentista liderado pelo governo militar permitiu um incremento nas atividades de pesquisa e desenvolvimento tecnológico. Apesar das constantes perseguições a docentes e discentes, o governo permanecia investindo nas universidades e no desenvolvimento tecnológico (ROMANELLI, 1980).

As décadas de 70 e 80 demonstram o incrível aumento no número de matriculados no ensino superior. No entanto, como demonstram Wood Jr. e Paula (2002), o Estado não permaneceu com o monopólio do ensino; o setor privado passou a participar com maior força no quadro de instituições superiores.

Além do crescimento das matrículas em todo ensino superior, é importante destacar que este crescimento foi diferenciado. Como explicado por Romanelli (1980), ocorreu primeiro um crescimento desordenado dos cursos de Filosofia, o que revela o ideal do trabalho intelectual ainda presente no ensino superior. É possível perceber o crescimento também dos cursos de Ciências Econômicas, fruto do desenvolvimento econômico do período.

Apesar dos argumentos de Romanelli (1980) demonstrarem crescimento somente até o ano 1964, podemos concluir que a procura por cursos mais práticos começa a crescer. Os cursos de Ciências Econômicas tornam-se populares (1945 - criação do primeiro curso de Ciências Econômicas). Nas últimas décadas os cursos de Administração e Economia se consolidam. Segundo Wood Jr e Paula (2002b), os cursos de Administração no ano 2000, nas instituições particulares responderam por 84,8% das matrículas realizadas. Dos 15 maiores cursos do país em crescimento de matrículas, no ano de 1998, podemos perceber que os cursos de Administração respondem por um grande percentual do número de matrículas, se compararmos com os outros cursos existentes.

O número de ingressos por área de conhecimento em todo país, nas instituições públicas e privadas. Como Ciências Sociais Aplicadas entende-se Economia, Administração, Ciências Contábeis e Direito. Em conjunto, os cursos de Administração, Economia, Ciências Contábeis e Direito responderam por quase 50% do total de ingressos nas universidades em todo país, no ano de 1998 (WOOD JR. E PAULA, 2002).

O crescimento dos cursos de Administração ganha destaque, pois são responsáveis por grande parte do crescimento na procura por cursos superiores. Assumem a segunda colocação no número de matriculados em todo país e primeira colocação se somados com os cursos de Economia, Direito e Ciências Contábeis. A importância destes cursos cresceu principalmente nos últimos 20 anos com a grande proliferação de instituições particulares e privadas (WOOD JR. E PAULA, 2002).

E os docentes desses cursos de graduação em Administração, como se sentem em relação ao seu trabalho cotidiano da sala de aula? *“Muito bem. Administradora desde pequenininha. Muito bem. Isso aí, eu acho muito interessante, muito bom. Essa foi uma profissão escolhida mesmo. E essa é uma coisa que às vezes vai falar sobre a questão salarial, eu não me aborreço, né? Sinceramente, não acho que você tenha um salário... Por exemplo, o salário da universidade, se você disser... O que efetivamente um professor numa universidade federal ganha? Iniciando, você tem um salário hoje líquido de o quê? Cinco mil e oitocentos; você trabalha oito horas por semana; efetivamente, você dá 8 horas/aula, ou duas disciplinas. Se você resolver ficar numa universidade federal só – como existem aos milhares, a gente sabe disso, tanto, inclusive, aqui –, dá 8 horas/aula por semana, e depois em casa sabe que ele vai ganhar o mesmo salário. Esse dinheiro foi um baque você dar 8 horas... fora, no Brasil, você trabalhar oito horas... Esse... eu não reclamo do meu salário. Não sou contra a crítica, né, tanto que eu publico nessa área crítica administrativa, mas eu acho que eu sou contra o aluno fazer crítica antes de saber o pensamento clássico; aí é ridículo, entendeu?”*

2.3 Sobre cursos de graduação em Administração

Os primeiros cursos de Administração surgiram na Wharton School, em 1881. Nos Estados Unidos, na década de 1950, os cursos de Administração expandiam-se, formando anualmente cerca de 50 mil bacharéis. Já no Brasil, o interesse pelos cursos de Administração surgiu principalmente no final da década de 30, quando a economia perdeu seu caráter agrário e os setores da indústria e do comércio começaram a expandir (WOOD JR. E PAULA, 2004).

O desenvolvimento da Administração no Brasil se baseou principalmente na Fundação Getúlio Vargas, na Faculdade de Administração da Universidade de São Paulo e no Departamento Administrativo do Serviço Público (Dasp). Tanto as universidades, quanto o Dasp são considerados precursores no ensino de Administração no País (WOOD JR. E PAULA, 2002b).

O Dasp foi criado em 1938, como órgão responsável por esforços para a reforma administrativa. Ao Dasp devemos o mérito da introdução do ensino de Administração Pública no país. Os conceitos, princípios e práticas administrativas de vários países foram discutidos e divulgados nos treinamentos prestados pelo Dasp. Em 1945, Vargas foi deposto e o Dasp foi reorganizado com grandes cortes em suas atividades. Durante o ano de 1945, o Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema propôs a criação dos cursos de Ciências Contábeis e Ciências Econômicas. Estes cursos são considerados berços da disciplina de Administração e dos futuros cursos na área. Porém, a regulamentação do exercício da profissão de administrador só ocorreu na década de 60 (WOOD JR. E PAULA, 2002).

A Faculdade de Administração da Universidade de São Paulo foi fundada em 1946. De acordo com Wood Jr e Paula (2002b), nos primeiros anos só foram oferecidos cursos de Ciências Contábeis e Economia. Os cursos de graduação em Administração foram oferecidos no ano de 1963. Além do curso de graduação em Administração, a universidade também oferecia pós-graduação na mesma área. Em 15 de abril de 1952, foi fundada a Escola Brasileira de Administração Pública (EBAP), atual Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas

(EBAPE), como resultado de um intercâmbio com 25 universidades americanas, visitadas por um grupo de estudiosos brasileiros.

A EBAP é então criada como órgão de ensino, pesquisa e assistência técnica. A Escola subsidiava a constante troca entre professores americanos e brasileiros, permitindo o desenvolvimento de estudos extremamente importantes. O Dasp e a EBAP possuíam relações diretas com o governo americano, implantando com grande competência ideais para o desenvolvimento nacional. A EBAP nasceu do Dasp, pois absorveu os seus técnicos, sua ideologia e seus conteúdos dos cursos de treinamento. Outras universidades também surgem neste período, mas com menor grau de importância. A Faculdade de Ciências Contábeis de Minas Gerais foi criada em 1941, sendo associada à Universidade de Minas Gerais, em 1948. Nos anos de 1952 e 1954 foram criados respectivamente os cursos de Administração Pública e Administração da Universidade de Minas Gerais (WOOD JR. E PAULA, 2002).

Os primeiros cursos de Administração surgiram na Wharton School, em 1881. Nos Estados Unidos, na década de 1950, os cursos de Administração expandiam-se, formando anualmente cerca de 50 mil bacharéis. Já no Brasil, o interesse pelos cursos de Administração surgiu principalmente no final da década de 30, quando a economia perdeu seu caráter agrário e os setores da indústria e do comércio começaram a expandir (WOOD JR. E PAULA, 2004).

O desenvolvimento da Administração no Brasil se baseou principalmente na Fundação Getúlio Vargas, na Faculdade de Administração da Universidade de São Paulo e no Departamento Administrativo do Serviço Público (Dasp). Tanto O crescimento acelerado dos cursos de Administração em todo país contribuiu diretamente para o crescimento do número de matriculados no ensino superior. Cada vez mais, a sociedade demandou pela formação profissional para todos os setores da Economia e da Política, tais como: O comércio, o governo, as indústrias (RUAS, 2003). Nas décadas de 70 e 80, os cursos de Administração se consolidaram e, na década de 90 proliferaram os cursos de graduação e pós-graduação nesta área.

A antiga discussão é então retomada: Os cursos prezam pela formação profissional ou pela formação acadêmica? A discussão encontra-se mais viva nos cursos de pós-graduação, pois estes proliferam de maneira incontrolável. O aumento das vagas experimentada na década de 1990 (década em que o pesquisador desta dissertação se formou na graduação em Administração da UFF- Niterói) nos permite questionar criticamente todo fenômeno. Os MBAs passaram a ser comuns em todos os lugares e o Mestrado Profissional/Executivo surge com uma proposta de combinar educação profissional e educação acadêmica. O entendimento destes dois programas torna-se importante para o entendimento da evolução do ensino da pós-graduação em Administração no país. Mais a qualidade dos cursos, como está?

Mais uma vez ouvimos o sentimento de um docente entrevistado da graduação em Administração e ele disse: *“O meu sentimento é de missão cumprida. Eu acho que eu consigo, dentro de uma visão um pouco mais estercada, um pouco menor... não vou te dizer míope, mas um pouco mais encurtada, em relação à própria formação dos meus alunos, em relação à minha formação, eu acho que nós estamos conseguindo passar por essas dificuldades, e estamos indo adiante com uma certa satisfação no ensino, na manipulação da tecnologia, e principalmente no... eu sempre chamo atenção a isso: a tecnologia, prá mim, ela serve prá auxiliar, nunca prá substituir, entendeu? Eu posso amanhã ter computadores, telas de 42, 47, 100 polegadas, posso ter um professor, no Acre, dando palestra, através de satélites, seja lá o que for, mas eu ainda vou ter um professor, entendeu? O que eu vejo, hoje em dia, a tecnologia no auxílio da educação é atingir uma quantidade maior de alunos, do que se fazia há 30, 40 anos, onde o professor entrava em sala de aula, tinha seus 40, 50 alunos, né? Hoje, a tecnologia nos permite alcançarmos uma quantidade maior de alunos, e eu vejo isso como um grande auxílio, nunca como uma substituição”*.

2.4 Foucault e as problematizações em análises organizacionais

Numa rápida retrospectiva histórica, percebemos que Foucault não foi um filósofo na tradição clássica. Contudo, foi fortemente influenciado por Heidegger (fundamental para a episteme de Michel Foucault) que manteve uma variante na Europa continental desta tradição. Pois, Wittgenstein, um nó das dicursividades na sua contemporaneidade havia praticamente dado fim a esta filosofia clássica, insistindo que não existia algo como a filosofia, apenas o filosofar. A maior parte das questões filosóficas principais era resultado de equívocos lingüísticos. Desemaranhado o equívoco, a questão simplesmente desaparecia, e as questões restantes eram simplesmente impossíveis de serem perguntadas (JAPIASSU, 1998).

Esta variante clássica se manteve em Heidegger que pretendia operar além do domínio wittgensteiniano, além do alcance da lógica, analisando os próprios fundamentos do pensamento e da apreensão. Assim, foi esta variante que levou Foucault a descobrir como a filosofia e efetivamente todos os conhecimentos chegam a versões de verdade. Mostrou que tais “verdades” dependiam muito dos pressupostos ou tendências da época em que foram promulgadas, isto é, da ordem do discurso local/temporal (KREMER-MARIETTI, 1974).

Foucault desenvolveu suas pesquisas mais como historiador do que filósofo. Minuciosamente, pesquisou documentos originais do período que investigava. Isso revelou, diretamente das fontes (Arqueologia), como era a sociedade, o conhecimento e a estrutura de poder da época em questão. Concluindo assim que, saber e poder estavam tão intrinsecamente relacionados (Genealogia), que amalgamou como “saber/poder”. Este é o tema central da sua filosofia: Analítica do poder. Mas, ao abordá-lo e estudar suas implicações acaba se tornando húmus epistemológico de uma gama de assuntos em diversas áreas de conhecimento e em particular para essa dissertação, das Ciências Sociais Aplicadas (DREYFUS e RABINOW, 1995).

A idéia, neste momento da pesquisa, é apresentar conceitos fundamentais presentes na última fase do pensamento de Michel Foucault. Entretanto, inicialmente vamos destacar aspectos da

seqüência cronológica do historiador e agitador cultural, com o objetivo de facilitar a compreensão dessa última fase, ainda pouco conhecida, do filósofo francês, cujo escopo, na leitura que se propõe nesta dissertação, é eminentemente filosófico-político, onde a Ética, sua última fase de acordo com Ortega (1999), é o pano de fundo ontológico.

De acordo com Castelo Branco (2000) é necessário muito cuidado em tratar das discontinuidades internas da obra de Foucault para se construir um quadro diferencial em que muitas confusões possam se desfazer, uma vez que não são poucos os que crêem, equivocadamente, que analítica do poder é o ponto definitivo e final das reflexões do pensador contemporâneo.

Os deslocamentos de suas obras discutiram temas relacionados com a formação dos saberes e dos discursos de verdade, das relações de poder, da construção da subjetividade e do governo de si e dos outros (ALCADIPANI, 2002). Alcadipani (2002, p. 12) nos relata que “*Foucault desvendou uma crítica que não tem como pretexto um exame metódico que rejeita todas as soluções possíveis com exceção de uma única que seria a melhor para todos*”. Isso nos lembra um resgate do eterno devir, isto é, a dialética em Heráclito, privilegiando a inconclusão!

Foucault busca a problematização, ou seja, um movimento de análise crítica que procura investigar como diferentes soluções resultam de formas específicas de construção dos problemas. Trata-se de um movimento de questionamento constante. Por isso, um dos aspectos de destaque das obras do autor francês é sua utilização por campos além da filosofia. Suas análises são **húmus epistemológico** e tem servido de base para reflexões e problematizações na literatura, no direito, na história, na educação e na análise das organizações (ALCADIPANI, 2002), isto é, o teórico é um nó nestas discursividades.

Castelo Branco (2000) nos mostra que Foucault suscitou a renovação da epistemologia das ciências humanas e biomédicas e trouxe uma série de contribuições, nessa última fase, ao debate histórico-crítico, de inegável alcance no domínio da teoria das ciências. Entretanto, o autor nos

chama a atenção para suas idéias quanto à política, onde o filósofo, debatendo sobre questões diversas, como a relação entre política, ética, controle e burocracia - acrescenta que a humanidade é uma espécie dotada de um sistema nervoso tal que, até determinado ponto, pode controlar seu próprio funcionamento. Teleologia, essa possibilidade de controle suscita continuamente a idéia de que a humanidade deva ter uma finalidade. Descobrimos este fim na medida em que temos a possibilidade de controlar nosso próprio funcionamento *“mas a humanidade, na realidade, não dispõe de nenhuma finalidade; ela funciona; ela controla seu próprio funcionamento e faz surgir a todo momento justificativas desse controle”* (FOUCAULT, 2006, p.217).

Temos que nos resignar em admitir que não passam de justificativas. Na realidade, é apenas baseada nessa possibilidade de controle que podem surgir todas as ideologias, as filosofias, as metafísicas, as religiões, que fornecem certa imagem capaz de polarizar essa possibilidade de controle do funcionamento. O autor acrescenta ainda que os burocratas são humanistas. A tecnocracia é uma forma de humanismo. *“Eles consideram, com efeito, que são os únicos a deter o jogo de cartas que permite definir o que é a felicidade dos homens e o modo de realizá-la”* (FOUCAULT, 2006, p.215). Para o Foucault da arqueologia, a política é tarefa funcional de controle e, na sua visão, a ética é tão-somente uma consequência imaginária da lógica do controle do funcionamento econômico-social, fundada na perspectiva, cínica ou ingênua, dos tecnocratas e assemelhados, que fingem ou acreditam agir em nome do bem comum.

A promessa de um mundo melhor ou de forma de vida capaz de alterar o espaço público, na perspectiva sistêmica adotada então por Foucault, fica minimizada a pequenos e periféricos aspectos da existência: *“pode-se definir o ótimo do funcionamento social obtendo-se, graças a certa relação entre aumento demográfico, consumo, liberdade individual, possibilidade de prazer [o que é] definido de maneira interna”* (FOUCAULT, 2006, p.215). Em nenhum momento, Foucault concede qualquer espaço para qualquer espécie de atributo humano ou qualidade humana como ensejo para se fundamentar a reflexão no plano da política e da ética.

Efeito da lógica interna do campo estrutural, o sujeito, tal como Foucault o concebe nesse momento, é um efeito de superfície, é espuma que reverbera a força das ondas, é decorrência da influência de algo que o constitui e secreta seu pensamento e sua vida. Temos a noção verdadeiramente contemporânea de sujeito, entendido como tramado e constituído pela ação da estrutura, que sobre determina o sujeito, até mesmo em termos políticos. Nada mais distante do pensamento de Foucault, nesse momento, do que a crença de que seria possível transformar o mundo por meio de um ato de vontade, individual ou coletivo, motivado pela consciência humana. A episteme de Foucault aproxima essa dissertação de Paulo Freire na idéia de inédito viável, fenômeno que será apresentado mais adiante (CASTELO BRANCO, 2000).

Castelo Branco (2000) nos clarifica que no início dos anos 70, Foucault muda de perspectiva: Procura discernir os procedimentos inerentes às relações entre saber e poder, num projeto que, apesar de prioritariamente epistemológico, tem que se amparar numa nova concepção de poder, que Foucault entende que deve ser (re) criada, pela insuficiência das teorias do poder tradicionais, sejam as versões liberais, sejam as versões marxistas, **deslocamento conceitual**. A razão pela qual Foucault desconsidera as teorias do poder tradicionalmente admitidas é que elas acabam por constituir uma visão do que seria um poder legítimo, quais seus limites e qual sua origem.

A analítica do poder, com o conjunto de deslocamentos proposto por Foucault, tem por objetivo outro tipo de visada do poder. Segundo o autor, seu problema não é prioritariamente teórico, mas, sobretudo histórico e metodológico:

Minha pesquisa incide nas técnicas do poder, na tecnologia do poder. Ela consiste em estudar como o poder domina e se faz obedecer. Após os séculos XVII e XIX, essa tecnologia desenvolveu-se enormemente; entretanto, nenhuma pesquisa sobre este tema foi realizada (FOUCAULT, 2006, p.179).

Para tal, Foucault desenvolveu uma concepção nominalista do poder, na qual idéias de posse do poder, de origem do poder, de campo de ação do poder, entre outras, são substituídas pela hipótese de que o poder está disseminado por todas as partes do mundo social, numa trama

complexa e heterogênea de relações de poder, na qual as resistências ao poder também tomam parte e presentificam-se (ERIBON, 1989).

A fase da analítica do poder (1970-1977), entretanto, é farta de relatos quanto às práticas divisórias, quanto aos procedimentos estratégicos postos em jogo pelos poderes hegemônicos, e evidencia uma predileção de Foucault pela descrição das grandes estruturas de dominação ou das instituições a elas agenciadas. Certamente, um dos motivos para essa escolha foi a riqueza do instrumental metodológico posto em jogo em trazer contribuições originais à temática do desenvolvimento das tecnologias do poder nos últimos séculos, que gerou, por sua vez, interesse e expectativas crescentes em parcelas do público acadêmico e cultivado (ERIBON, 1996).

Apesar de sua participação pessoal em movimentos de resistência, nessa época, em torno da questão das prisões, entre outros, Foucault pouco escreve sobre o assunto, citando em raras passagens movimentos como os contrários à lógica consumista (como os movimentos antipoluição) e os partidários da liberdade de poder usar o próprio corpo (como os movimentos pró-aborto). Uma das razões para essa escassez de referências quanto às resistências ao poder, talvez, está na delimitação, nessa fase, do alcance e estatuto das lutas de resistência, nas quais os indivíduos pouco ou nada têm a fazer (CASTELO BRANCO, 2000). Antes disso, a tese de Foucault, na analítica, era que a característica da forma de controle atual é o fato de que ele se exerce sobre cada indivíduo, isto é, um controle que nos fabrica, impondo-nos uma individualidade (Biopolítica), uma identidade (FOUCAULT, 2006). Essa convicção foucaultiana é categórica.

A oposição entre grupo e poder, entretanto, não é nada simples; pois nem toda luta levantada pelos grupos sociais é, efetivamente, luta de resistência ao poder. A oposição grupo versus poder somente pode ser compreendida após uma série de ressalvas levantadas na época por Foucault (CASTELO BRANCO, 2000). O professor nos enumera, apenas de passagem, algumas: A primeira delas, talvez a mais importante, vem da constatação, decorrente de suas pesquisas

históricas, de que muitas lutas supostamente contestadoras seriam, desde seu início, lutas visando à inclusão e/ou legitimação na ordem estabelecida. Seria o caso das lutas pelo direito à habitação, saúde, higiene etc., que acabam consolidando as estruturas do poder e auxiliando no desenvolvimento de suas técnicas de individuação (CASTELO BRANCO, 2000).

A segunda ressalva de acordo com Castelo Branco (2000), vem do fato reconhecido de que toda luta acaba sendo assimilada, ao fim e ao cabo, pelas malhas do poder. A terceira ressalva, vem da descrença do filósofo no potencial transformador e revolucionário dos partidos e grupos políticos. Antes disso, para Foucault, a luta partidária, nos moldes secularmente praticados, nada mais é do que um sinal da extraordinária esterilidade política de nosso tempo (CASTELO BRANCO, 2000).

Ademais, para o filósofo, as lutas desenvolvidas pelos "grupos sociais organizados" podem escamotear, decididamente, procedimentos e técnicas de manipulação das massas, fenômeno bastante conhecido a partir dos episódios de movimentos de massa tão característicos do século XX, em especial no campo político. Essas técnicas de manipulação de grandes contingentes de seres humanos (Biopolítica), nos lembra Foucault, não são específicas dos regimes autoritários. Neste nosso tempo, vivem em todos os lugares, até mesmo nos países reconhecidos como democráticos (CASTELO BRANCO, 2000). Quem, no fim das contas, para a análise de Foucault, desenvolveu de forma mais cabal e eficaz as técnicas de normalização dos indivíduos (Disciplinas), senão os sistemas políticos inspirados nas diversas versões do liberalismo?

Foucault, todavia, deu um novo sentido às suas interrogações, a partir de 1978, ao reparar com uma série de fatos muito marcantes à época. Nesse momento, entrevê que, sob certas condições, a força dos grupos tem o potencial de contestar os sistemas hegemônicos de poder e de ter êxito em modificá-los, quando opera e age segundo métodos e motivos inusitados. O professor Castelo Branco (2000) explicita que os mais atentos à biografia de Foucault sabem que, o que deve ser

ressaltado nesta fase é a guinada no espírito que anima seu trabalho teórico: a possibilidade de transformação do mundo por intermédio de práticas contestadoras (CASTELO BRANCO, 2000).

Esse é o problema que motiva o último Foucault (1978-1984), sua fase Ética, que dá quicá continuidade a questões abertas na analítica do poder, mas com um acento que é todo outro. Ele passa a estudar o papel das resistências, em todas as suas dimensões, na trama complexa das relações de poder na atualidade, seus antecedentes históricos e suas perspectivas de êxito. Seu interesse passa a ser os combates e as lutas inerentes às relações de poder, e não a descrição das grandes articulações institucionais e políticas que formam as grandes estruturas de poder e que persistem num largo espaço de tempo. Desde então, Foucault, passa a considerar que as resistências ao poder devem ser entendidas como aquelas que visam à defesa da liberdade. E aqui cabe chamar a atenção: Nada mais diferente daquilo que comparece em suas fases iniciais, em que os indivíduos pouco ou nada têm a fazer nas lutas de transformação do mundo social e político (CASTELO BRANCO, 2000).

No último Foucault, restauram-se o lugar e o papel dos indivíduos, dos indivíduos éticos, sensíveis e racionais no quadro das lutas políticas. Em todo caso, é o indivíduo, ontologicamente considerado que é livre porque sente, pensa e age: *"a liberdade é a condição ontológica da ética. Mas a ética é a forma refletida que a liberdade assume"* (FOUCAULT, 2006, p. 278). Lembremos as idéias do educador Paulo Freire! Entretanto, ainda em Foucault, o índice da liberdade não é para ser entendido como uma petição de princípio meramente teórica, ou seja, deve ser elucidado no plano das lutas sociais, precárias, contingentes, móveis. O campo da liberdade é o da práxis, é o da ética encarnada. *"O que eu quero analisar são práticas, é a lógica imanente à prática, são as estratégias que sustentam a lógica dessas práticas"* (FOUCAULT, 2006, p.257) e, por conseguinte, a maneira pela qual os indivíduos, livremente, em suas lutas, em seus afrontamentos, em seus projetos, *"constituem-se como sujeitos de suas práticas ou recusam, pelo contrário, as*

práticas que se lhes são propostas. Eu acredito solidamente na liberdade humana” (FOUCAULT, 2006, p. 258).

O esforço de Foucault (2006) é o de se desvencilhar das críticas dos que vêm no seu trabalho um niilismo que aniquila todo espírito de luta. Pois o autor, em sua última fase, quer mostrar o quanto está interessado em contribuir para o processo criativo das lutas de resistência, que constituem uma nova economia das relações de poder, pois tudo isto está diretamente ligado a uma prática e a estratégias que são, por sua vez, móveis e se transformam. A criatividade das estratégias e das lutas, portanto, decorrem das artimanhas da liberdade. Sua investigação, a partir desse contexto, consiste em tomar as formas de resistência aos diferentes tipos de poder como ponto de partida (FOUCAULT, 2006), isto é, uma multidão sem qualidades com suas resistências cotidianas (CERTEAU, 2008).

Castelo Branco (2000) nos esclareceu que nessa fase de Foucault, os termos da oposição entre resistência, liberdade e relações de poder são postos pelo autor de maneira bastante evidente: Quando se define o exercício do poder como um modo de ação sobre a ação dos outros, quando o caracterizamos pelo "governo" dos homens uns sobre os outros – no sentido mais largo do termo – inclui-se, nesse caso, um elemento importante: A liberdade. O poder não se exerce senão sobre "sujeitos livres" e enquanto são “livres” – entendamos por isso sujeitos individuais ou coletivos que têm diante de si um campo de possibilidades nos quais muitas condutas, muitas reações e diversos modos de comportamento podem ter lugar. Onde as determinações estão saturadas, não há relações de poder: a escravidão não é uma relação de poder quando o homem está acorrentado (trata-se, então, de uma relação física constrangedora), mas somente quando o homem pode movimentar-se e, no limite, fugir (FOUCAULT, 2006). Estratégias e táticas dos dominados (CERTEAU, 2008), onde há possibilidades do inédito viável proposto pelo educador Paulo Freire.

Não existe luta possível entre liberdade e poder num regime de terror, nomenclatura utilizada por Foucault para designar, de maneira genérica, os regimes autoritários e burocráticos. Mas a

força, se impede, não constitui uma impossibilidade para a liberdade, quando ela encontra ensejo para se exercer (CASTELO BRANCO, 2000). A liberdade, por sua condição ontológica, é insubmissa. Diz sempre não às forças que procuram, senão aprisioná-la, formatá-la e controlá-la - como foi observado nas entrevistas dos docentes! E o faz de modo que é necessariamente, em condições fora do terror, do constrangimento, o de um afrontamento contínuo, isto é, um resgate do caráter agonístico: A liberdade somente pode se externar em um espaço público no qual estejam garantidas as condições mínimas para seu exercício, e estas somente podem ser dadas num ambiente explícito de tolerância político-social ao exercício da liberdade. Condição ontológica para um inédito viável! O problema central do poder não é o da 'servidão voluntária' (como poderíamos desejar ser escravos?): No cerne da relação de poder, 'induzindo-a' constantemente, temos a reatividade do querer e a 'intransitividade' da liberdade". Mais que um 'antagonismo' essencial, seria melhor falar de uma 'agonística'. Uma relação que é, ao mesmo tempo, de incitação recíproca e de luta; trata-se menos de uma oposição termo a termo que os bloqueia um face a outro e, bem mais, de uma provocação permanente (FOUCAULT, 2006). Recuperando assim, a dinâmica da dialética, isto é, o eterno fluir de Heráclito.

As promessas desta dialética e os sonhos do estado pleno de direito, minimizados pelo pensamento reflexivo e pelos fatos históricos, para Foucault (2006), exigem a concepção agonística do poder como substituto inevitável. Nela, a vontade (ou o desejo) e o direito (ou a lei) tomam parte no embate, mas estão longe de se tornarem fundamentais e gerarem qualquer forma de unanimidade. O consenso, menos ainda (CASTELO BRANCO, 2000).

Inicialmente, na cronologia da obra de Foucault, bem entendido, a perspectiva de um tipo e luta como a de esquerda, com suas estratégias e estilo de lutas muito estabelecidos, leva-o a uma posição de contestação quanto a seus efeitos, que não deixam de ser institucionais, pelo próprio fato de que os movimentos de esquerda levaram a um certo engessamento de suas estratégias, em razão de seu modo centralizador de condução. Por outro lado, as lutas de direito e pelo direito

acabam por instituir um campo de luta morno e demasiado convencional (CASTELO BRANCO, 2000).

Para Castelo Branco (2000) o verdadeiro campo de luta para Foucault nessa última fase, é o que abre as portas a um exercício de liberdade que é autônomo, e, como tal, radical. Ainda assim, Foucault concede lugar das múltiplas modalidades de luta em jogo na atualidade. São elas, no campo dos afrontamentos e resistências ao poder (e a seus excessos): as lutas contra a dominação (étnicas, sociais, religiosas), as lutas contra as formas de exploração (que separam o indivíduo do que ele produz), e, finalmente, as lutas que levantam a questão do estatuto do indivíduo, ou seja, lutas contra o assujeitamento, contra as diversas formas de subjetividade e submissão. (FOUCAULT, 2006).

Castelo Branco (2000) nos esclarece que as duas primeiras já são conhecidas de todos. A contribuição de Foucault está nas suas considerações quanto ao estatuto das lutas que levantam o estatuto do indivíduo. Elas foram elevadas por Foucault a lutas de primeira grandeza, mantendo relações circulares com as duas outras formas de luta. Longe de serem periféricas ou secundárias, as lutas em torno da individuação são as que trazem, na atualidade, questionamentos, métodos e objetivos inovadores, com efeitos que não são desprezíveis na esfera pública. As lutas individualizantes, enfim, são lutas efetivamente potentes contra as tecnologias de poder desenvolvidas na sociedade ocidental nos últimos séculos, e que têm no Estado contemporâneo um de seus principais representantes (CASTELO BRANCO, 2000).

Para Foucault, essas são lutas de resistência contra o gigantesco aparato, técnicas e procedimentos desenvolvidos para conhecer, dirigir e controlar as vidas das pessoas, seus estilos de existência, suas maneiras de sentir, avaliar, pensar (Biopolítica), ou seja, como as galinhas poedeiras da crônica inicial desta dissertação. Essas técnicas e saberes, dentro do projeto de otimização do poder, têm o objetivo explícito de conhecer e controlar a vida subjetiva de cada um dos membros submetidos aos seus campos de ação, de maneira que Foucault alerta que a técnica

característica do poder moderno é dispor, simultaneamente, de técnicas totalizantes e procedimentos (Disciplinas) que visam ao "governo por individuação" (CASTELO BRANCO, 2000).

Este governo por individuação ou normalização, dizendo de outra maneira na terminologia de Foucault, é o substituto contemporâneo do poder pastoral desenvolvido no passado pela Igreja. Mas agora ele tem novos processos e conhecimentos à sua disposição: Relatórios, enquetes, pesquisas e bancos de informações onde estão disponíveis dados crescentemente pormenorizados, levando a um exercício do poder que não é viável, afirma Foucault, sem conhecer o que se passa na cabeça das pessoas, sem explorar suas almas, sem forçá-las a revelar seus segredos mais íntimos (FOUCAULT, 2006). Essa técnica do poder pretende conhecer a consciência das pessoas, com o objetivo de dirigi-las.

O resultado desse processo de controle nada mais é do que o sujeito assujeitado a normas e padrões de constituição de sua subjetividade, e auto-identificado por meio de regras previamente perpetradas de conduta. Trata-se, nesse caso, do indivíduo condicionado e auto-condicionado, do bom moço instituído nos padrões individualistas do modo de vida, para dar um exemplo ocidental, regido pela **moralidade capitalista** e seu paradigma do modo de ser burguês (CASTELOBRANCO, 2000). Paradigma tão arraigado nos curso de Administração!

Contrapondo-se a essa realidade normalizadora das técnicas de conhecimento e de controle das subjetividades, Foucault entende que as lutas de resistência em torno do estatuto da individuação podem ser sintetizadas pela palavra de ordem seguinte: sem dúvida, o objetivo principal, hoje, não é o de descobrirmos, mas o de nos recusarmos a ser o que somos (FOUCAULT, 2006). De tal modo que o problema não está tão somente no Estado e nas suas instituições, mas sobretudo na própria esfera subjetiva, onde eles têm uma influência produtiva de aniquilação do motor próprio da condição livre (CASTELO BRANCO, 2000). A questão, assim, é produzir, criar, inventar novos modos de subjetividade, novos estilos de vida, novos vínculos e

laços comunitários, para além das formas de vida empobrecidas e individualistas implantadas pelas modernas técnicas e relações de poder (FOUCAULT, 2006). Heterotopias, como as propostas libertárias de Paulo Freire!

As lutas de resistência, no caso particular da individuação, são lutas pela autonomia e emancipação. Exigem, para tal, um trabalho contínuo e sem descanso de afrontamento dos processos de autonomização contra as técnicas de individuação e normalização. Exigem, pois, uma agonística na esfera subjetiva, de valor tanto político, como também ético. Um trabalho de transformação que Foucault entende se fundamentar, verdadeiramente, nos termos da visão kantiana do esclarecimento (CASTELO BRANCO, 2000). A *Aufklärung*, para o filósofo, antes de designar uma etapa da história, é uma atitude racional, ética e política, uma "atitude de modernidade", na qual são exigidos o diagnóstico do tempo presente e a realização da infinita tarefa de libertação entendida como a passagem para a maioridade, ou melhor, para uma vida crescentemente desvinculada de guias, tutores e autoridades que controlariam a consciência (FOUCAULT, 2006).

Na Ética de Foucault (2006) o topo ao qual se poderia chegar a partir das lutas de resistência, desse modo, seria a governabilidade, ou seja, o autogoverno dos indivíduos livres e autônomos. Uma autonomia a ser considerada numa esfera pública não restritiva, dependente apenas do grau de autonomia e liberdade de cada um dos membros da comunidade e da sociedade. Espaço público, bem entendido, conquistado passo a passo pela recriação e reinvenção constantes de novas formas de sociabilidade e novos estilos de existência (CASTELO BRANCO, 2000).

Heterotopia foucaultiana, esse ideal de espaço público pressupõe a presença de uma permanente agonística do mundo subjetivo e social. O que pressupõe, ainda assim, na interpretação de Foucault da idéia de esclarecimento de Kant, limites advindos da própria realização da autonomia, na qual devem conviver razão pública e razão privada. Essa condição torna-se, no pensamento político do pensador francês, absolutamente indispensável, senão a realização de um

espaço público livre e democrático continuaria a ser uma mera impostura (CASTELO BRANCO, 2000).

Curioso desenvolvimento teórico, pelas consequências na práxis, pois para Foucault (2006), as lutas de resistência, que se destinam à libertação e à autonomia, pelo fato de que não procuram o “inimigo número um”, mas o inimigo imediato, por não terem um objetivo futuro definitivo a alcançar, definem-se, claramente, como "lutas anárquicas". São elas que podem realizar, *stricto sensu*, o ideal de liberdade, autonomia e autogoverno. O futuro das lutas políticas e da reflexão ética, para Foucault, portanto, vive nos movimentos verdadeiramente inovadores e criativos da atualidade. Os diferentes tipos de anarquismo, cada vez mais presentes nos movimentos políticos ativos do fim do século XX (FOUCAULT, 2006).

A fim de resumir os principais argumentos da analítica do poder de Foucault, podemos realizar algumas proposições. A primeira está relacionada com o fato de o poder não é algo que se possua ou se deixe escapar, mas sim algo que se exerce por todos sobre todos, a partir de inúmeros pontos e em meio a relações desiguais e móveis. Para o filósofo o poder somente existe como relação e esta relação se dá em ato e é uma prática social (ALCADIPANI, 2002). Ele compreende as relações de poder com estratégias variáveis que induzem a estados de poder.

A segunda proposição de acordo com Alcadipani (2002), é que as relações de poder são imanentes a todas as demais relações (econômicas, conhecimento, sexuais), sendo os efeitos imediatos das partilhas, desigualdades e desequilíbrios que nelas se produzem e ao mesmo tempo e reciprocamente, condições internas destas diferenciações. A terceira é que o exercício do poder é da ordem da conduta, do governo, ou seja, ele é uma ação sobre a ação dos outros. A quarta é que as relações de poder não estão no papel de superestrutura proibitiva, mas possuem um papel diretamente produtor. A quinta proposição é que o poder não vem ‘de cima para baixo’, mas é criado pelas diferentes relações de força e surge de todos os lados: ‘de cima baixo, de baixo a cima e lateralmente’ (ALCADIPANI, 2002).

Esta relação de força não pode ser definida pela violência, já que violência afeta os corpos, objetos e seres determinados cuja forma ela altera ou destrói, ao passo que as relações de poder têm como objeto outras forças e não possuem outro ser se não as relações. Isto se dá, pois, como vimos, o poder se exerce sobre ações possíveis. As relações de poder são anônimas, já que não são conduzidas conjuntamente por alguma pessoa ou grupo de que usam e abusam do poder. Elas ocorrem de forma diversa e múltipla, sem que haja um comandante de sua racionalidade. Racionalidade de suas estratégias somente pode ser compreendida *á posteriori* (ALCADIPANI, 2002).

Essas resistências, Foucault considera que elas estão em todos os lugares em que há poder, modificando as relações de poder constantemente e infinitamente, já que são o outro termo destas relações, Foucault (1995) adverte que o poder também não é a manifestação de um consenso, já que não se refere à renúncia da liberdade ou transferência de direitos, como considerava Hobbes no *Leviatã*.

Machado (1979) argumenta que o interesse da analítica de poder de Foucault está no fato de que o poder não está localizado em nenhum ponto da estrutura social. Ele funciona como uma rede, um conjunto de mecanismos do qual ninguém escapa. Não há exterior possível ou fronteira para o poder. Nesse fato, adverte o autor, está idéia polêmica de que o poder não é algo que se detém como uma coisa que se possui ou não. Sendo rigoroso, o poder em si não existe, o que há são práticas ou relações de poder. Isso significa dizer que o poder funciona como máquina social que está disseminada por todo corpo social e estrutura da sociedade (MACHADO, 1979).

Maia (1995) clarifica em um ensaio sobre a analítica do poder foucaultiana que o poder somente pode ser concebido como algo em relação, envolvendo forças que se chocam e se contrapõem. Ele explica que há, para Foucault, um enfrentamento constante e perpétuo nas relações de poder. Este ponto é essencial para se compreender a concepção foucaultiana de poder. Frente a este caráter relacional do poder Machado (1979) aponta que, como vimos na discussão da

interação entre resistência e poder, o caráter relacional do poder implica que as próprias lutas contra o seu exercício não podem ser feitas de fora do poder, mas sempre de dentro, já que dele nada escapa.

Pode-se perceber, após apresentação da analítica do poder no pensamento de Michel Foucault, que o modelo ‘jurídico-discursivo’ apresenta somente uma face do poder, qual seja: A representação do poder soberano nas instituições e nas leis, ao passo que a analítica de Foucault procura analisar o poder em ação na sociedade. Não é por acaso que Poster (1984) considera esta analítica como sendo de vital importância para compreendermos as dinâmicas do poder na sociedade contemporânea.

A analítica do poder foucaultiana surge em oposição à concepção ‘jurídico-discursiva’. Para Foucault tal concepção nos impediria de perceber operação e o funcionamento concreto e histórico de novos mecanismos de poder. A respeito da analítica do poder foucaultina, Fonseca (2001) aponta que Foucault se utiliza de duas representações (modelos): A representação “jurídico-discursiva” do poder ou modelo do direito e a representação do poder enquanto mecanismo ou modelo estratégico.

Na sua analítica do poder, Michel Foucault analisa dois mecanismos de poder, quais sejam: As disciplinas e biopolítica. As disciplinas atuam sobre o corpo individual ao passo que a biopolítica atua sobre a população (FOUCAULT, 1999). A distinção entre esses mecanismos e técnicas de poder faz Michel Foucault falar em duas séries. Cada uma destas séries corresponderia a uma das acomodações realidades pelas duas técnicas de poder citadas. As disciplinas corresponderiam à série “corpo-organismo-disciplina-instituição” e a biopolítica a série “população-processos biológicos-mecanismos reguladores-Estado”.

As idéias do filósofo francês nos auxiliaram a problematizar as palavras de um docente entrevistado, respondendo como se sentia em relação ao seu trabalho de ensino de administração, que declarou *“na verdade, assim, eu tenho enormes críticas ao curso de Administração. Eu acho*

que o curso, na verdade, ele tenta fugir um pouco da base matemática, e incorporar uma questão mais ligada às ciências, como Sociologia e Psicologia. Mais Humanas, né? Mas, na verdade, eu acho que o curso, em determinada hora, ele se perde. Então assim, eu acho que o administrado é o maior generalista do mundo, e isso causa dificuldades. E a preocupação hoje assim, na federal, na particular, na pública ou na particular, assim, há uma preocupação grande com o mercado [...] só que a gente tem uma dificuldade: a gente não consegue formar para o mercado, forma alguém generalista. Assim, o administrador ainda perde muito prá engenheiros, advogados, várias pessoas invadem a área administrativa sem – alguns são psicólogos – sem a qualificação necessária, fazem os seus trabalhos, alguns são bons, outros são ruins! Na questão de textos, são melhores ou piores do que a gente; tem pessoas extremamente competentes na área de administração. Mas eu acho que assim, a gente tem que pensar um pouco assim, se a gente quer é formar cidadãos, se é servir ao mercado. Se é prá formar pro mercado, a formação, prá mim, não é mais adequada; se é prá formar cidadãos, também não é. Eu gosto muito do Freyre. Assim, em sala de aula assim, você às vezes você pode ter uma relação mais ampla com os alunos. Hoje em dia, assim, a gente está pegando uma geração que tem muita resposta na ponta da língua. Eu acho meio difícil. Apesar de eu não ser um cara ruim em sala de aula, não; não tenho muita dificuldade com aluno, não. Mas eu entendo assim, acho que a gente tem que ter uma formação menos técnica, assim, mais uma formação... É bem assim, que atendesse ao que o MEC quer, o que as faculdades querem, o que os alunos querem, uma formação mais voltada pro mercado. Então, acaba ficando refém, e a gente não atende a isso. A gente não atende isso, quer dizer, a gente não atende que isso deveria ser uma universidade, não atende o que as pessoas querem hoje, e a gente fica nesse meio termo, e ainda apanhando de outras profissões, né, engenheiros, arquitetos, advogados...Mais consolidados [...]Então, são essas dificuldades que a gente tem. Assim, a gente forma generalistas, que às vezes eles não estão sendo bem digeridos pelo mercado, entendeu? E eu acho que não é a formação ideal, formar para o mercado assim. É a minha visão de mundo”.

2.5 Novos desafios no papel do educador

Há alguns eixos para a configuração curricular dos cursos de formação de professores de um modo geral, e docentes de administração em particular que podem expressar uma visão de unidade do currículo, onde o trabalho é visto como princípio educativo, com articulação ensino-pesquisa-extensão-práticas culturais. Pois, ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo, exige também reflexão crítica sobre a prática docente, exige fundamentalmente o reconhecimento e assunção da identidade cultural na apreensão da realidade desde sempre em construção, e por fim, a convicção de que a mudança é possível (FREIRE, 2005).

De acordo com Freire (2005) esses eixos passam pela articulação teoria/prática numa dialética inesgotável, isto é, a teoria como elemento de reflexão da prática, e a prática como questionadora da teoria, podendo propiciar um amadurecimento de uma visão mais crítica em detrimento ao paradigma atual que no caso dos cursos de Administração, é instrumental, utilitarista e dogmático.

O compromisso social, isto é, uma universidade socializadora do conhecimento e da tecnociência para a maioria da população, a interdisciplinaridade tentando a superação da fragmentação e o etapismo curricular e gestão auto sustentável crítica em movimento com o fortalecimento da prática da colegialidade e participação (comprometimento), por meio de trabalho coletivo são outros elementos que lubrificam a articulação (PILETTI, 2008). Pois, ensinar é uma especificidade humana, exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo. Além dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço das reproduções da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento, ou seja, dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou outra dessas coisas (FREIRE, 2005).

Existe ainda um longo caminho a ser percorrido para transformar em realidade as exigências que imprimirão a qualidade social na formação dos profissionais na graduação não só de administração, como nas demais áreas. Essa transformação só pode ser realizada pelo homem, que no sentido de superação, ele *trans*, pela *forma* e através da *ação*. Portanto, como nos esclarece

Freire (2005), ensinar exige pesquisa, criticidade, risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, como exige também reconhecimento do inacabamento e do condicionamento humanos, curiosidade e tomada consciente de decisões: transformação!

Esse aspecto dialético pode ser visto no depoimento de um outro professor entrevistado, mostrando que é no cotidiano da sala de aula que se realiza a tarefa docente, onde ele nos descreve seu sentimento com relação ao trabalho no curso de Administração como *“Satisfeito por um lado, cansado por um outro. Trinta anos de magistério, ou mais, fazem com que o professor se sinta um pouco cansado. Ele perde um pouco da motivação; ele perde aquela facilidade de deslocamento que ele tem, ele fica mais cansado; ele já não procura tanto uma literatura colateral. Em contrapartida, como eu vim, pela minha história, mais da parte da Administração, há uma motivação maior. O pior é aquilo que eu digo: quando você, na verdade, olha pra turma e vê que você não está conseguindo passar o conteúdo; aí é que entra a frustração. Então, no ensino de Administração, esse é o meu prazer”*.

2.6 As Instituições de Ensino Superior e as avaliações do MEC

Se os docentes de doutorados e mestrados em Administração formam docentes que atuarão no ensino de graduação, indaga-se: Como os mestrandos, mestres, doutorandos, doutores em administração formados sob uma concepção tradicional de ensino e pesquisa efetivamente realizam sua prática docente? Como solucionam problemas de ensino apresentados pelos seus alunos? Por que e como alguns professores utilizam métodos não tradicionais de ensino em administração tais como a música, pintura, técnicas vivenciais? Quais processos de aprendizagem individual e coletiva ocorrem na prática docente nas escolas de administração? (VILLARDI, 2004). Estas questões, se respondidas, poderiam indicar formas de superação das críticas às atuais escolas de administração consideradas “fábricas” de administradores, e nos estimular à prática reflexiva do professor.

Para atingir o perfil definido pelo MEC os cursos de Administração das IES devem apresentar, justificadamente, as ênfases raciocínio lógico, crítico e analítico, visão sistêmica e estratégica, criatividade e iniciativa, adotadas para o desenvolvimento das habilidades como comunicação e expressão, negociação, tomada de decisão, liderança e trabalho em equipe. A estrutura curricular das universidades pesquisadas tenta oferecer respostas às exigências impostas à profissão. Assim, a composição das disciplinas inclui, inicialmente, matérias capazes de desenvolver no estudante o conhecimento e as habilidades genéricas para a administração, permitindo que ele escolha, em seguida, a especialização que melhor se ajuste a seus interesses e suas aptidões (BRASIL, 2009).

Segundo o manual de orientação para reconhecimento e avaliação dos cursos de administração, os projetos pedagógicos dos cursos geralmente consideram a possibilidade de o aluno seguir linhas de formação específicas que permitam um maior aprofundamento em determinadas áreas características do ambiente urbano (BRASIL, 2009). Por isto, matérias relativas a novos mercados ganham cada vez mais espaço nas graduações. Contudo, cabe ao olhar

disciplinado do avaliador aos itens do manual proposto pelo MEC para IES, e a uma inserção não disciplinada deste avaliador no curso, para que possa perceber que muitas vezes que aquilo que é lido e ou visto, não é a realidade, mas apenas um relato da realidade propositadamente construído de um determinado modo, a partir do manual.

A IES deve apresentar relatório, à comissão avaliadora do MEC, que demonstre a mensuração entre a proposta para o perfil e habilidades da IES e a verificação do atendimento desta proposta pela IES, como também, deverá apresentar com análise do coordenador do curso, alguns dados do corpo discente, como a relação candidatos/vaga, nos últimos cinco anos, a representação dos alunos nos órgãos colegiados (centro acadêmico específico), as bolsas, as monitorias com regulamento, o percentual de evasão, o índice de aproveitamento na disciplina, número de alunos formados/ano, acompanhamento do egresso, índice de frequência das aulas, tempo médio de permanência dos alunos no curso, tempo médio das turmas e o número de alunos por docente e técnico-administrativo (BRASIL, 2009).

Uma pesquisa realizada por Maia (2008) pela Fundação Getúlio Vargas, analisou a percepção de professores do curso de Administração sobre a utilização da informática na educação sob o ponto de vista do professor. Resultado este que comprovou que a mudança na forma e na participação do estudante no seu processo de formação. Com a atual velocidade de tecnologias de informações as escolas devem estar preparadas para acompanhá-la, a sobrevivência de um administrador está em submeter-se a um processo de reciclagem e estudos dinâmicos. Mas, manter uma faculdade de administração é um desafio complexo, visto que hoje, o conhecimento adquirido é superado rapidamente, fazendo com que as instituições de ensino estejam em constantes transformações. A busca nas revisões curriculares, responsabilidade social, qualidade e principalmente criatividade faz com que as disciplinas se tornem mais flexíveis (MAIA, 2008).

As IES têm buscado cada vez mais ferramentas que possam auxiliar alunos no seu aprendizado, que vem causando grandes transformações no modo de trabalhar. Maia (2008)

realizou uma pesquisa com faculdades de São Paulo com objetivo de verificar as ferramentas de informática em uso atual e as dificuldades e as perspectivas do uso dessas novas tecnologias. Segundo este autor, a utilização das tecnologias de informação possui dois importantes aspectos: o primeiro é disponibilizar ferramentas que serão utilizadas no ambiente profissional e o segundo é de uso didático, que visa possibilitar o acesso as mais diversas formas de comunicação (e-mail, videoconferência ou *Internet*) tornando o ensino mais dinâmico.

Um professor entrevistado era jovem e otimista. Ele falou sobre seu sentimento como docente em Administração dizendo: *“Sou apaixonado por isso. Eu costumo dizer que eu estou servidor público, mas eu sou professor. Se pensar em futuro, eu me vejo escrevendo meus livros, minhas palestras, meu barco ancorado lá, em Monte Carlo, vivendo no meu veleiro. Está bom prá burro, entendeu? Eu não me vejo de forma alguma ministro de alguma coisa. Puta... Não. Está de bom tamanho”*.

2.7 Epistemologias no campo organizacional

Da ilusão dos anos 60 que a análise organizacional é simples, nos restam os embates com Weber, as conseqüentes ênfases quantitativas e a influência dos métodos positivistas. Ainda há aquele predomínio da teoria organizacional funcionalista, que busca produzir um conhecimento que maximiza a eficiência racional das organizações e dando ênfase às noções de ordem e hierarquia (CLOSS e ANTONELO, 2010). Entretanto, estamos numa crise paradigmática e a noção de interesse coletivo deveria ser ampliada. As organizações tornam-se centrais e causa e efeito das principais mudanças. A aprendizagem gerencial recebe também maior atenção, uma vez que o tempo de aprender tornou-se permanente (GADOTTI, 2000)

O pensamento, a formulação de questionamentos, a imaginação e a criatividade são hoje essenciais (ALVES, 2005). A necessidade de desenvolvimento de um patamar de consciência mais crítico, especialmente por parte dos gestores, dadas as repercussões de seu trabalho. A educação deve servir de bússola para orientar criticamente o conhecimento, superando a visão utilitarista voltada apenas para a competitividade e a busca de resultados (GADOTTI, 2000).

As instituições de ensino voltadas à educação em Administração, tendem a reproduzir o modelo mecanicista das organizações do mundo industrializado e demonstram limitações para tratar dos desafios atuais (NICOLINI, 2003). Educar profissionais para administrar organizações, capacitando-os para o enfrentamento das responsabilidades e desafios presentes requer a busca de novos modelos e processos de ensino que provoquem a transformação do pensamento e possibilitem, concomitantemente, o tratamento das dimensões econômicas, éticas, políticas, sociais e ambientais, além do desenvolvimento técnico-profissional, objetivos tais como o desenvolvimento político-social desses profissionais e o suscitar de reflexões críticas (MORAES, 2000; ANTONELO, 2004).

A influência exercida por parte dos gestores sobre indivíduos, comunidades e meio ambiente, a ênfase apenas no desenvolvimento de habilidades ou no reforço de conceitos gerenciais

existentes seria limitada (REYNOLDS, 1999). Atuar em um ambiente organizacional que contempla complexidade, paradoxos, incerteza e em um contexto global permeado por constantes inovações tecnológicas, influenciado por problemáticas éticas, políticas, ambientais e econômicas, demanda, possivelmente, a ampliação de perspectivas por parte dos gestores.

A compreensão dos processos de aprendizagem de gestores inseridos nesse contexto dinâmico passa, portanto, a ser um tema de vital importância no mundo contemporâneo. Assim, a educação superior está numa encruzilhada, pressionada por mudanças. O crescimento extraordinário do volume de conhecimentos que devem ser apresentados e apreendidos pelos alunos durante sua formação e, em contrapartida, sua rápida obsolescência. Com isso, não basta mais ensinar conteúdos fixos e acabados durante a educação profissional.

Emprego garantido após a graduação e longa carreira numa só empresa, ou mesmo numa única especialidade, são perspectivas cada vez mais improváveis. A importância dos alunos do ensino superior e profissionalizante, além de adquirirem uma sólida base técnico-científica, desenvolverem outros tipos de conhecimentos: procedimentais e atitudinais. Muitos levantamentos de perfis profissionais têm apontado para a necessidade das escolas e universidades atentarem para a promoção de outros conhecimentos e habilidades. Uma educação superior mais abrangente do que a vigora em muitas escolas demanda mudanças em todos os níveis do processo educacional: desde a concepção dos objetivos educacionais, passando pela elaboração dos requisitos para o reconhecimento dos programas e a operacionalização das diretrizes curriculares, até a capacitação de professores e o desenvolvimento e adoção de metodologias de ensino de ensino inovadoras. No nível da sala de aula universitária que é fundamental para esta dissertação, essas mudanças constituem um grande desafio, já que não é preciso um diagnóstico sistemático para constatar a predominância de métodos tradicionais, nos quais o professor é colocado num pedestal e os alunos vistos como caixas vazias a receber um conhecimento fixo e acabado, autoritária e passivamente distribuído.

Predomina a consciência bancária de Paulo Freire (2005), onde pensa-se que quanto mais se dá, mais se sabe. Entretanto, a experiência revela que este mesmo sistema só se formam indivíduos medíocres, por que não há estímulo para criação. Para transformar o *status quo* da sala de aula universitária é urgente repensar os objetivos educacionais, visando a adoção de abordagens alternativas ao ensino tradicional que atendem para aquisição de outros conteúdos, além dos técnicos-científicos, sem sobrecarregar nem ampliar exageradamente os currículos. Universidades e faculdades têm lançado mão de metodologias integrativas e construtivistas, que promovem aquisição de conceitos e o desenvolvimento de habilidades e atitudes de forma integrada, sem a necessidade de conceber disciplinas especialmente com esse objetivo, ou seja, uma abordagem mais crítica (FREIRE, 2005).

Quando a qualificação se reduz a diplomas ou certificados, não há necessariamente a certeza de que tal profissional saiba agir com competência. Isso não significa que a qualificação não seja importante, mas diante da complexidade nas situações concretas, o que se espera dos profissionais, especificamente, nesse caso dos administradores, é que eles saibam administrar tal complexidade (LEBVTERF, 1991). O enfrentamento das situações imprevistas e indeterminadas é hoje um fato constante e entre os profissionais, em geral; entre eles, os administradores.

Não basta saber administrar uma situação em um contexto normal, mas também em contextos excepcionais e de crise. Nesse sentido, as atividades profissionais não poderiam ser automatizadas, já que dependem de interpretação e da inteligência prática das situações, levando não somente ao saber fazer, mas, sobretudo, de aprender a aprender. Isso remete a formas alternativas de ensinar e de aprender, já que a competência não se desenvolve somente pelo conhecimento teórico, mas também pela experimentação prática das situações.

É na prática cotidiana da sala de aula que o docente realiza formas alternativas de ensinar e aprender. Numa relação de poder que não é algo que se possua, mas sim algo que se exerce por

todos sobre todos, a partir de inúmeros pontos e em meio a relações desiguais e móveis. Esta relação se dá em ato e é uma prática social, imanentes a todas as demais relações (econômicas, conhecimento, sexuais), sendo os efeitos imediatos das partilhas, desigualdades e desequilíbrios que nelas se produzem e ao mesmo tempo e reciprocamente, condições internas destas diferenciações. O exercício do poder é da ordem da conduta, do governo, ou seja, ele é uma ação sobre a ação dos outros. As relações de poder não estão no papel de superestrutura proibitiva, mas possuem um papel diretamente produtor.

Alcadipani (2002, p. 15) nos relembra o “*contexto em que se deu a introdução das idéias de Michel Foucault em Análise Organizacional*”. A teoria da Administração começou a ganhar vulto com a publicação do livro *Princípios da Administração Científica* de Frederic Taylor em 1911. Já a teoria das organizações é remetida aos escritos de Sanint-Simon. Taylor, um dos nós das discursividades de seu tempo, lançou para o campo da administração a necessidade da utilização de métodos científicos para a gestão. Neste tempo, o limiar do mundo contemporâneo, começou a tomar vulto a formação de uma ciência administrativa cujo objetivo fundamental era criar conhecimento sobre como gerir empresas e uma Teoria das Organizações cujo objetivo era mostrar como as organizações funcionam. O desenvolvimento da Teoria da administração e das organizações ocorreu de forma imbricada e se confundiu ao longo do tempo (ALCADIPANI, 2002).

Houve logo após nos anos trinta, o desenvolvimento de estudos sobre como se comportavam os funcionários das empresas e sua organização informal, a Escola de Relações Humanas. E nos anos 60 o campo de Análise Organizacional foi influenciado pela Teorias dos Sistemas, pensando as organizações como sistemas biológicos. A tendência de mensurar e intercorrelacionar características organizacionais passa a ser valorizada e a teoria da contingência, filha casula do pensamento sistêmico, via de regra essas pesquisa procuravam buscar correlações entre características objetivas na situação do trabalho, desempenho, satisfação no trabalho e

comportamento individual. A época que a teoria das organizações vivia uma fase de desenvolvimento controlado dentro de um acordo tácito de métodos, metodologias, perspectiva de análise e base epistemológica: o funcionalismo, com seu pressuposto ontológico realista, uma epistemologia positivista, uma visão determinista da natureza humana e a utilização de uma metodologia monotécnica nas pesquisa que realiza (ALCADIPANI, 2002).

Entretanto no limiar de um novo milênio, uma pluralidade de alternativas ao funcionalismo se consolida e a idéia de paradigmas se amplia. Burrell (1999) definiram quatro paradigmas de análise organizacional: funcionalista, interpretativista, humanista radical e estruturalista radical. Legitimando, assim, visões alternativas ao funcionalismo na Análise Organizacional. Essa nova episteme está cada vez mais sendo aceita e o campo organizacional. Entretanto, se tornou uma torre de babel, cuja constituição é um terreno historicamente contestado. Essa ordem implícita de contestação que possibilita a utilização das idéias de Michel Foucault dentro do campo. Um frescor com lentes ‘novas e aperfeiçoadas’ para a Análise das Organizações, ou seja, uma nova perspectiva que traz novas luzes para o tema poder, tão limitado até então (ALCADIPANI, 2002).

A quebra da dominação funcionalista sobre o campo e o desenvolvimento de vertentes teóricas críticas consolidam uma pluralidade de conceitos abordados por autores que apresentam idéias distintas e complexas: um mosaico, que na obra de Foucault pode ser visto em três etapas com aprofundamentos, problematizações e deslocamentos – Arqueologia, Genealogia e Ética. A diversidade, a ambigüidade e as pluralidades são tratadas como elementos fundamentais da realidade. Esse impacto de Foucault na Análise Organizacional nos ilumina com uma contradição fundamental, típica da lógica do paradoxo: as organizações que refletem e reproduzem a sociedade disciplinar. Entretanto, ao criarmos discursos e esquemas classificatórios para discutir e problematizar esse fato acabamos por contribuir de ativa para reprodução dessa disciplina (ALCADIPANI, 2002).

Essa renovação regada pelo húmus epistemológico Foucaultiano no pensamento em Análise organizacional ganhou fôlego e relevância a partir da entrada do debate sobre a questão do poder e da identidade no ambiente de trabalho. Um fator que tem contribuído para continuidade dessas análises é a influência e desenvolvimento do movimento teórico denominado Critical Management Studies (CMS) que procura submeter a administração e as organizações ao crivo das perspectivas críticas, ou seja, tem a proposta de defesa política das diferentes perspectivas críticas.

Paes, Maranhão e Barros (2009) questionam o pluralismo do Critical Management Studies (CMS), anunciando os limites do pós-estruturalismo como epistemologia crítica. Assim, os autores denunciaram os riscos de uma crítica alinhada com o "gerencialismo engajado", apontando caminhos para o debate sobre a teoria e a prática no movimento crítico. O pluralismo do CMS é de fato uma característica marcante do mesmo, com uma diversidade de vieses nas conferências bianuais, bem como a multiplicidade de abordagens epistemológicas na produção intelectual dos seus participantes. Além disso, é evidente que essa pluralidade é uma estratégia política para fortalecer o movimento. Isso não deixa de ser inquietante, pois se por um lado é uma decisão democrática, por outro, não deixa de colocar em questão o fato de que tal multiplicidade amplia demais o escopo da crítica, afetando sua própria identidade.

Há uma clara predominância do pós-estruturalismo no movimento CMS, o que reforça esse caráter plural, visto que essa abordagem teórica é adepta do relativismo e de algumas outras premissas do pós-modernismo. Contudo, os autores mostram também que a questão da teoria e da prática, que é fundamental para qualquer movimento crítico, vem assumindo, no discurso de alguns dos representantes do CMS, contornos que resvalam em um questionável "gerencialismo engajado" (PAES, MARANHÃO e BARROS, 2009).

Essa cooptação traz para a pauta de discussões as relações entre teoria e prática, bem como o questionamento sobre o que pode ser a prática quando se trata da crítica. Dessa forma, abre-se espaço tanto para o reconhecimento da importância da participação dos intelectuais na vida

política (e os dilemas que isso representa) quanto para o entendimento da crítica como experiência formativa, estreitamente relacionada com a educação para a vida e para a cidadania. Rompe-se, assim, com as recentes visões tecnicistas de ensino, costumeiramente privilegiadas no campo da Administração.

Vamos mais uma vez se torna necessário ouvir outro docente em Administração sobre seu sentimento em relação ao trabalho em sala de aula. *“Eu, quer dizer, estou novo aqui, o meu sentimento, eu me sinto muito útil, por trazer um conteúdo de uma outra área, no caso a Comunicação Social, prá dentro da escola de Administração. Eu tinha pautado isso como um aspecto de objetivo, em 2008, e acabei conseguindo traduzir isso nessa transferência prá cá. Então, a minha experiência é muito gratificante, porque eu sou muito bem recebido pelos alunos; eles têm muita curiosidade de ouvir uma pessoa que vem de outros paradigmas, traz outros autores; isso é positivo. A Comunicação, como ela tem uma gama de especialidades maior. Então, aqui o aluno é mais focado, ele já sabe mais o que ele quer do que na Comunicação. Comunicação, ela dá uma amplitude maior, mas isso, se a pessoa já não souber o que ela quer, ela pode ficar um pouco perdida com a gama de opções que ela terá no mercado. Eu acho que para o contador e pro administrador o mercado de trabalho se apresenta mais específico, e isso faz com que o aluno, que venha prá cá, saiba mais o que ele quer, no início do curso. Eu estou dando aula pro pessoal do quarto período e já encontro o pessoal bem focado. O pessoal de Comunicação vai focar mesmo já bem no final do curso, o que ele quer fazer”.*

Neste capítulo foram apresentadas as discussões sobre tecnologias de ensino em sala de aula com as inovações. Também foi apresentada uma descrição das tendências pedagógicas do sistema educacional em crise, num mundo em transformação. Para uma compreensão mais ampla da questão apresentou-se o surgimento dos cursos de Administração e sua expansão com crescimento acelerado o que contribuiu diretamente para o crescimento do número de matriculados no ensino superior. Enfim, os cursos prezam pela formação profissional ou pela formação acadêmica? Para

problematizar a questão central buscou-se a episteme do filósofo Michel Foucault como húmus epistemológico para a “atitude crítica” tão valorizada pelo educador Paulo Freire.

III METODOLOGIA UTILIZADA NESTE ESTUDO

Fala-se da dificuldade entre forma e o conteúdo, em matéria de escrever; até se diz: O conteúdo é bom, mas a forma não, etc. Mas, por Deus, o problema é que não há de um lado um conteúdo, e de outro a forma. Assim seria fácil: Seria como relatar através de uma forma o que já existisse livre, o conteúdo. Mas a luta entre a forma e o conteúdo está no próprio pensamento: O conteúdo luta por se formar. Para falar a verdade, não se pode pensar num conteúdo sem sua forma. Só a intuição toca na verdade sem precisar nem de conteúdo nem de forma. A intuição é a funda reflexão inconsciente que prescinde de forma enquanto ela própria, antes de subir a tona, se trabalha. Parece-me que a forma já aparece quando o ser todo está com um conteúdo maduro, já que se quer dividir o pensar ou o escrever em duas fases. A dificuldade de forma está no próprio constituir-se do conteúdo, no próprio pensar ou sentir, que não saberiam existir sem sua forma adequada e às vezes única. (Lispector, 1999, p.254/255).

3.0 Introdução

Neste capítulo apresentaremos o processo de pesquisa: desde o desenho até o levantamento dos dados (geração dos dados primários). Assim como os deslocamentos epistemo-conceitual e as reflexões do campo. Caracterizaremos também a epistemologia dialética utilizada nesta dissertação, mostrando sua realização utilizando-se de evidências qualitativas que nos levaram aos deslocamentos não só conceitual como também epistemológico. Para tal, apontaremos os procedimentos e as recomendações da epistemologia dialética, junto com o processo que envolveu pesquisa de campo e pesquisa conceitual com seus respectivos deslocamentos.

3.1. Caracterização da Dialética e posicionamento do pesquisador

Anterior a Filosofia Grega, poder-se-ia considerar, talvez, os mitos e as lendas que nos chegaram como primeiras tentativas da explicação do mundo e dos fenômenos. Esse *modus alegórico* de visão de mundo era possivelmente a forma comum na socialização em povos antigos. Nessa jornada inicial que acabaria levando à filosofia e à ciência o período dos séculos VI e V antes de Cristo testemunhou o surgimento de homens como Sócrates na Grécia, Buda na Índia e Lao-tsé na China e toma forma um pensamento mais aberto à nossa compreensão, o qual, herdeiro das tradições culturais de um passado ainda mais remoto, é também marco de uma etapa que

levaria o homem a procurar o sentido do mundo e da vida na própria natureza (ALVES-MAZZOTTI, 1998).

Os mundos complementares da China - já nos século XVI antes de Cristo, representados em duas correntes, que embora adversárias, têm sua raízes comuns na tradição Chinesa: Confúcio (551- 479 ac) e Taoísmo (Lao-tsé: 604 -531 ac) – diz que o universo é regido por forças opostas, e quando bem apreendidas, complementares: O yin e o yang com infinitas combinações para captar a realidade. Contudo, é na Grécia que a natureza começa a ser vista sob a perspectiva do pensamento racional, que passa a ocupar o espaço antes destinado ao pensamento mitológico. Nasce assim, o que mais tarde seria conhecido como Filosofia Ocidental, que já na sua origem tem duas tendências: Heráclito e Parmênides (ALVES-MAZZOTTI, 1998).

No ideal de **Parmênides** (540- 450 ac) elimina-se o que seja variável e contraditórios, ou seja, só o ser existe – único, imóvel, imutável e eterno. As contradições são ilusões, aparências produzidas por opiniões enganosas, nascendo assim a Metafísica ocidental e a Lógica, com seus meios lógicos e dedutivos. Já em **Heráclito** (540- 480 ac) todas as coisas opõe-se umas as outras e dessa tensão resulta a unidade do mundo. A divergência e a contradição não só produzem a unidade do mundo, mas também a sua transformação. O mundo um eterno fluir, como um rio, fluxo contínuo de mudanças. O mundo é com fogo eterno, sempre vivo, e nenhum deus, nenhum homem o fez: Tudo é Um (JAPIASSU, 1998).

A influência de Parmênides foi dominante na consolidação da Filosofia ocidental e a educação, base importante da democracia na *polis*, era função principalmente dos Sofistas, que eram estrangeiros á polis e por isso não tinham direito à condição de cidadãos, assim estavam impedidos de participar dos destinos da cidade. Eles não se preocupam com uma argumentação justa ou injusta, basta-lhes seus discípulos aprendam a falar. É com os sofistas que desenvolve a argumentação dos contrários, conclui-se que o homem é a medida de todas as coisas (MORENTE, 1990).

A dialética em Platão, passando por Aristóteles e chega ao seu apogeu moderno com a escola alemã de pensamento, a partir de Kant, Hegel e Marx. Para Platão a dialética era um:

Processo pelo qual a alma se elevava das aparências sensíveis às realidades inteligíveis ou às idéias e também um instrumento de busca da verdade, uma pedagogia científica do diálogo, graças ao qual o aprendiz de filósofo, tendo conseguido dominar suas pulsões corporais e vencer as crenças nos dados do mundo sensível, utiliza a sistemática do discurso para chegar à percepção das essências, isto é, à ordem da verdade (JAPIASSU, 1998, p.71.)

Já em Aristóteles, que traz em sua linha de pensamento uma abordagem menos abrangente e mais pontual que a de Platão, “*a dialética é a dedução feita a partir de premissas apenas prováveis*” (JAPIASSU, 1998, p.72). No livro Organon o filósofo instaura esse ***modus categorico***, marco para o desenvolvimento das ciências hipotéticas dedutivas.

Para Hegel, essa concepção de pensamento já evolui para algo mais complexo e moderno, pois para ele “*a dialética é o movimento racional que nos permite ultrapassar uma contradição. Não é um método, mas um movimento conjunto do pensamento real*” (JAPIASSU, 1998, p.72).

Para este filósofo alemão:

Existiria uma propriedade comum para pensamentos e para a natureza e a dialética seria então a chave do saber absoluto: Do movimento do pensamento, poderíamos deduzir o movimento do mundo; logo, o pensamento humano poderia conhecer a totalidade do mundo (caráter metafísico da dialética) (JAPIASSU, 1998, p.72).

Marx fecha esse quadro de evolução e características, porque trabalha com o pensamento dialético como método.

Insiste na necessidade de considerarmos a realidade socioeconômica de determinada época como um todo articulado, atravessado por contradições específicas, entre as quais a da luta de classes. A partir dele, mas graças sobretudo a contribuição de Engels, a dialética se converte no método do materialismo histórico e no processo do movimento histórico considerando a natureza: a) como um todo coerente em que os fenômenos se condicionam reciprocamente; b) como um estado de mudança e movimento; c) como o lugar onde o processo de crescimento das mudanças quantitativas gera, por acumulação e por saltos, mutações de ordem qualitativa; d) como a sede das contradições internas, seus fenômenos tendo um lado positivo e um lado negativo (JAPIASSU, 1998, p.72).

Para Marx a unidade dos contrários sempre teria como consequência o avanço para o progresso. Para o pensamento dialético, os homens não somente fazem a história sem saber que a fazem, mas também têm a capacidade de converter sua vontade em história (JAPIASSU, 1998).

Os paradoxos que contextualizam a educação favorecem a escolha da metodologia dialética uma vez que essa proposta metodológica vislumbra múltiplas interpretações. A história nem sempre permitiu a construção dessa razão crítica. Os interesses das classes dominantes, a teologia como condição precípua da verdade e o regime feudal que coibia a discussão organizada, sem dúvida, foram fatores restritivos para que a concepção dialética fosse negligenciada e reprimida durante anos (KONDER, 1985).

Assim, a razão teológica e o dogmatismo católico limitaram os avanços do conhecimento uma vez que, nessa época, todo o processo de construção social obedecia ao regime do catolicismo e sua doutrina inequívoca que produzia verdades absolutas. Muito embora negada durante anos em nossa história, o movimento dialético é imanente a diversos movimentos sociais característicos de nossa existência, sua influência nos estudos inerentes a sociedade encontra-se presente há vários séculos. A era cristã apresenta doutrinas que sinalizam a filosofia dialética. A existência de um Deus Uno e Trino que sustenta a trilogia: Deus Pai, Deus Filho e Deus Espírito Santo são conceitos que nos remetem inegavelmente aos fenômenos dialéticos (VISCONTI, 1954).

Com o advento da chamada revolução comercial e os movimentos característicos da época, notadamente o Renascimento e o Iluminismo, a dialética ganhou novo impulso. O século das luzes se sobrepôs ao dito obscurantismo que reinou durante anos e a busca da emancipação humana pela razão impulsionou a reflexão e o debate (KONDER, 1985).

Em Kopnin (1978, p. 33-34) reconhecemos a importância do processo evolutivo metodológico para a real compreensão de uma sociedade: *“A história da filosofia mostra que o método filosófico de cada época surge como resultado da apreensão do quadro científico do mundo, criado para atender às necessidades das ações teóricas e práticas do homem”*. Como a

própria ciência já reconhecia a mutabilidade do ser humano, precisou de um método que fosse apropriado para entender sua complexidade e a realidade histórica, o que garantiu o ressurgimento e a sobrevivência da dialética na sociedade. Nas palavras de Visconti (1954, p. 125): “*a dialética orienta a evolução da sociedade humana*”.

Um dos principais motivos que nos levam a aceitá-la como método é a incapacidade da nossa razão conseguir apreender a real natureza dos acontecimentos com um simples e unilateral olhar. Para compreender os fenômenos e sua transformação como um processo histórico condicionado a partir da polaridade e do conflito de interesses, precisamos aprofundar o debate ao discutir essa transformação como algo que acontece sempre de maneira implícita ou mediata (KONDER, 1985).

Paralelamente, discutir essa abordagem filosófica e não mencionar suas múltiplas interpretações é limitar e reduzir o conhecimento a propósito do assunto. Vários foram os filósofos que escreveram obras, essencialmente, dialéticas. Entretanto, uma vez que se trata de um movimento de natureza transitória, cada autor tem em suas publicações características próprias e vertentes diferentes para discutir essa filosofia. Sabe-se que o processo dialético teve sua origem nos filósofos socráticos e na idéia desenvolvida pelo seu maior representante, Sócrates. O pensador grego utilizava a maiêutica para encontrar a essência das atividades, o significado das coisas e traduzi-la aos simples mortais (PETROLA, 2009).

A dialética platônica assevera a compreensão do todo em suas partes pela contemplação passiva, provocado por um processo associativo ou de identificação com o conhecimento pré-existente em nosso íntimo. Platão considera a existência de um mundo chamado *topos uranos*, onde podemos encontrar as puras essências intelectuais e as idéias. A intuição primária é grosseira e, portanto, precisa ser aprimorada por meio de esforços sucessivos até chegar o mais próximo possível da meta por meio da contemplação. A coincidência absoluta com a idéia é um processo que nunca pode ser perfeitamente bem sucedido (MORENTE, 1980).

De acordo com Petrola (2009), um outro filósofo que muito contribuiu para o crescimento da dialética, mesmo que tenha se posicionado contra o método, foi Immanuel Kant, considerado, ainda, um dos filósofos mais influentes dos tempos modernos. Sob o ponto de vista kantiano, a dialética tomou um caminho diferente. A posição de Kant traduz algo novo e essencial quando o autor considera contraposições, igualmente probatórias, sobre a existência do universo. O filósofo prova de maneiras distintas a existência e não-existência de um Deus absoluto e universal. Muito embora a opinião do filósofo seja contrária à dialética e jamais tenha admitido tal vertente metodológica, Visconti (1954) considera que todo o conjunto da sua obra sugere a aplicação do método com o objetivo de corrigir o positivismo cartesiano, essencialmente concentrado em princípios quantitativos.

Assim, mais uma vez, Kant assume a dialética na compreensão de um determinado fenômeno ao aceitar pontos de vistas distintos e verdadeiros, muito embora seja categórico ao relacionar o aspecto moral apenas sob o ponto de vista do dever, que é resultado da vontade humana, a partir, claramente, de suas liberdades de escolhas. É por essas razões que Gurvitch (1982, p. 78) justifica que se fale de uma dialética em Kant porque, segundo ele, *“todas as vezes que nosso filósofo se encontra na necessidade de procurar as passagens entre o mundo nomenal e o mundo fenomenal recorre à idéia de totalidade”*, uma das características centrais da dialética.

Um dos filósofos pós-kantianos que trouxe contribuições ao método dialético é J.C. Fichte, pela correlação entre as forças dialéticas e a realidade humana. Existe em Fichte a preocupação em categorizar a dialética como um movimento capaz de apreender essa realidade (GURVITCH, 1982). O autor considera a idéia de um absoluto como ponto de partida para explicar os fenômenos e suas manifestações nos processos de construções históricas. A partir desse absoluto, teremos a derivação de diversos “eus” que se contrapõem e se entregam a uma luta constante.

Uma vertente mais idealista à dialética pode ser atribuída à Georg Wilhelm Friedrich Hegel. A lógica hegeliana dos conflitos encontra resposta na dialética dos ideais e por essa razão ele

torna-se o maior representante do idealismo alemão. O filósofo procura restabelecer um vínculo com o espírito para internalizar a essência das coisas e o completo entendimento da realidade ao defender uma razão teológica e espiritual. Seu idealismo pode ser bem representado quando o autor assevera que os conceitos e as verdades mais adequadas se fundamentam na representação desses conceitos por meio de idéias absolutas desenvolvidas a partir do espírito. Hegel considera que a análise da verdade deve considerar o todo e a edificação dessa verdade constitui-se por meio da compreensão sobre a origem imanente das diferenças e contradições que envolvem determinado fenômeno (PETROLA, 2009).

Sem dúvida, a doutrina hegeliana recebeu críticas severas. Muito embora Andrade (1971) enalteça as contribuições do filósofo, ele é contundente em contrapor a visão de coexistência de razões sobrepostas em um mesmo tempo ao defender a imprescindível observância da temporalidade na discussão entre o tempo de ser e o tempo de vir-a-ser. Nas palavras do autor *“para que se aceite a evidência de que o mundo evolui e se transforma em processo dialético de antagonismos e de equilíbrio de contrários, é necessário e indispensável acrescentar que ele o faz em função do tempo”* (ANDRADE, 1971, p. 514).

Não podemos deixar de observar ainda a apologia presente nos estudos de Hegel Visconti (1954, p. 103) estabelece a crítica opondo-se aos *“exageros do misticismo hegeliano”* e Gurvitch (1982, p. 115) assevera em Hegel *“um movimento ascendente para o espírito absoluto”* por meio do feiticismo exacerbado nas antinomias. A busca da fé como glorificação divina, a máxima religiosidade luterana e as tendências místicas do filósofo alemão prejudicam suas acepções dialéticas e revelam, portanto, seu caráter teológico preconcebido. O caráter idealista de Hegel, no final de sua obra, propõe em várias ocasiões a salvação da humanidade por meio de um estado ideal que seria capaz de resolver todos os problemas, um estado onipotente, o que de todas as formas é impossível, uma vez que estado citado por Hegel não existe; é imaginário (PETROLA, 2009).

Se, por um lado, temos o idealismo hegeliano, por outro lado, temos as vertentes mais realistas apoiadas na concepção de Fichte. Uma delas é a dialética de Proudhon, que vai exatamente em uma direção oposta. Totalmente contrário à teodicéia hegeliana, Proudhon exagera em seu ateísmo e propõe uma dialética antiteológica, anticonformista e revolucionária. No entanto, a contradição nem sempre permanece viva em seu dinamismo dialético. A escola proudhoniana ao estabelecer seu sistema de contradição, muitas vezes discute elementos que não são perfeitamente contrários e, portanto, nem sempre totalmente antinômicos. A sua aplicação das antinomias às realidades sociais tem, por sua vez, um caráter dogmatizado, pelo estabelecimento de equilíbrios estabilizados, racionalizados e amestrados (GURVITCH, 1982).

Se em Hegel temos um idealismo absoluto, de outro lado, em Marx assistimos uma vertente mais realista em que se dimensiona uma aproximação entre a história, a política e os movimentos que as circundam. Essa relação mútua de contradição, em contextos que envolvem a burguesia e o proletariado, revela o lado político da dialética marxista ao propor o homem como “salvador da humanidade”. Tal vertente utópica, presente no marxismo, originou um sistema adotado por vários países que pertenciam ao regime comunista. A dialética marxista estuda a própria realidade como um movimento dialético. Não obstante, Visconti (1954, p. 105) alerta para o lado essencialmente político e a “*feição sociológica*” existente na obra de Marx. Na concepção de Gurvitch (1982, p. 175), o sociólogo desenvolve “*um humanismo realista dialético que é totalmente prático*”. Pires (1997, p. 85) concorda com a questão prática e defende: “*é um método de interpretação da realidade, visão de mundo e práxis*”. É justamente por uma necessidade de compreensão social que Marx desenvolve uma “*concepção materialista do universo e da história*” (ANDRADE, 1971, p. 501), um exemplo prático de alternativa à condição hegemônica capitalista dominante.

Em Visconti (1954, p. 108), observamos o papel da ação humana na edificação social: “*à era da opressão sucederá a da liberdade. A humanidade será perfeita e acabada*”. Na acepção marxista existe uma linha epistemológica própria e uma idéia central e utópica do crescente papel

do proletariado na salvação da humanidade de todas as suas sujeições, uma visão de mundo escatológica e apologética. Por outro lado, como defende Gurvitch (1982, p. 215), a dialética marxista permite: *“apreender o movimento social real, para dele se aperceber, para dele se tornar consciente, para o estudar”* uma vez que permanecem presentes, em Marx, o sistema de contradição, a polaridade de interesses das diversas classes sociais que são conflitantes e a análise evolutiva dos movimentos históricos a partir das conexões entre forças contrárias, sem dúvida, um realismo dialético. Estudar a dialética, procurar conhecê-la para melhor interpretá-la e assim aumentar a possibilidade de difundi-la entre a comunidade científica foi, ainda, atividade de alguns acadêmicos e pesquisadores, dentre eles: Almir de Andrade, Eduardo Vitor Visconti, Georges Gurvitch, Henri Lefebvre, Leandro Konder, Pável Vassílievitch Kopnin e Pedro Demo, representados por suas obras nessa pesquisa. Um dos autores que representa os pensadores e a visão dialética moderna e que se recusa a romper completamente com a tradição hegeliana é Jean Paul Sartre (GURVITCH, 1982), muito embora ele apresente traços característicos da dialética marxista, no momento em que associa o movimento dialético à práxis e a tradução dos esforços humanos.

Após essa revisão histórica dos caminhos percorridos pela dialética, é importante reconhecer, como defende Demo (1995, p. 38), que *“não existe ‘a’ dialética, como se todos os dialéticos formassem um exército com a mesma roupa e as mesmas armas”*. Por outro lado, é necessário delinear um ponto relevante presente na discussão, mesmo que os autores sustentem idéias divergentes, eles ressaltam características comuns dentro do pensamento dialético: Totalidade, sistema de contradição e negação da negação.

Reconhecer esses aspectos comuns e dimensioná-los em sua importância teórica para não condenar a essência da história dialética nos possibilitou definir quais seriam as categorias que representariam o suporte metodológico utilizado para validação científica dessa dissertação. Vale

lembrar que nossos pilares encontram sustentação em diversos defensores da filosofia dialética, conforme apresentamos a seguir (PETROLA, 2009).

A partir do momento que se começa a estudar o fenômeno em sua totalidade, partimos do pressuposto ontológico que sua essência deve ser explicada pelo entendimento de todas as partes que compõe o todo (KONDER, 1985; GURVITCH, 1982; VISCONTI, 1954). Ou ainda, na opinião de Andrade (1971, p. 442) “*não é essencial apenas reconhecer o jogo e equilíbrio de contrários, mas também a procura de um princípio de ordem, unidade, permanência, totalização*”.

É na contradição e no sistema de mediação utilizado para tratar proposições divergentes que encontramos, efetivamente, condições para conhecer um determinado fenômeno. Desse modo, reconhecer as mediações ou as conexões entre os contrários permite a complexa arte de conhecer. É essa lei que, para Kopnin (1978), entre todas as leis da dialética, ocupa posição central. Caberá, nesse momento, novamente a argumentação de Konder (1985, p. 48): “*Existem aspectos da realidade que não podem ser compreendidos isoladamente, se queremos começar a entendê-los, precisamos observar a conexão íntima que existe entre eles*”, que traduz, exatamente, um dos fatores imanentes à dialética.

A terceira categoria dialética, a negação da negação é, na verdade, a superação do conhecimento por meio do aparecimento da síntese em um processo simbiótico de unificação dos contrários. Na construção sintética observamos a supressão e conservação dos elementos de tese e antítese em um processo de ultrapassagem. O ato de conhecer, por sua vez, não é finalizado; é momentâneo. “*No devir do pensamento e da sociedade, revela-se ainda mais visível o movimento ‘em espiral’: O retorno acima do superado para dominá-lo e aprofundá-lo, para elevá-lo de nível libertando-o de seus limites e sua unilateralidade*” (LEFEBVRE, 1991, p. 240).

Se a tarefa do método dialético é demolir todos os conceitos adquiridos e cristalizados para impedir a sua mumificação, o caráter apologético e dogmatizado deve ser severamente criticado. Gurvitch (1982, p. 223) defende que a dialética “*deve começar por se desembaraçar*

impiedosamente de todo e qualquer elemento apologético, de todo o pressuposto ou preconceito, e abrir caminho às experiências sempre renovadas". Nessa mesma linha, Demo (1995, p. 90) afirma que *"dialéticas que forjam um porto-seguro traem a concepção conjuntural do conflito social"*.

Durante muito tempo, a lógica positivista apareceu como doutrina unívoca e inquestionável. O ideal positivista produziu um sistema lógico de conhecimento apenas pela dedução ou indução. Na dialética, entretanto, esse sistema é revisitado: A sistematização do conhecimento provém da formação sintética por meio do avanço conceitual no momento de apreensão do objeto estudado. Existe a construção de uma razão justaposta, constituída sobre vertentes dualistas de tese e antítese. Os dois contrários, estabelecidos pela tese e antítese, todavia, se concentram na formação sintética, transportando tais conceitos primários de dualidade em uma unidade dialética. Reside aqui uma tentativa de se buscar a essência do fenômeno, própria do conhecimento científico, na relação entre conhecimento mediato e imediato. Se o conhecimento imediato está presente e é perfeitamente observável, o conhecimento mediato, ao contrário, precisa ser questionado e investigado. Temos, portanto, uma lógica própria ao cientista dialético que se sustenta pela definição de leis e categorias inerentes ao método (PETROLA, 2009).

Petrola (2009) nos mostra que essa lógica dialética substitui o dirigismo extremo da lógica formal, no entanto, sem rescindi-la em absoluto, uma vez que ainda temos categorias e leis que fornecem a sustentação metodológica. O objetivo central da lógica dialética é ultrapassar os limites do conhecimento existente, ampliando as capacidades humanas de pensamento e análise de um determinado ser. Assim, na linguagem filosófica, essa lógica está pautada tanto pela doutrina do conhecimento, conhecida como gnosiologia, e do mesmo modo pela doutrina do ser, a ontologia.

A autora esclarece que o reconhecimento da dialética como lógica promove, em decorrência, a evolução e a transformação do conhecimento científico a partir de uma conexão ou elo entre as leis do pensamento e as leis do ser. Em toda a análise dialética, existe uma coexistência entre essas leis ensejando a formação dos seus princípios básicos e são esses princípios que produzem e fazem

evoluir o conhecimento. Se existe, na dialética, uma confluência entre essas leis, percebemos que não se exerce, portanto, uma análise unilateral ou isolada. Ao contrário de focalizar apenas o conhecimento ontológico, a dialética estabelece uma relação desse conhecimento com o mundo a sua volta ao utilizar, da mesma forma, as leis do pensamento (PETROLA, 2009).

Essa relação entre as leis do ser e do pensamento, na junção entre a gnosiologia e a ontologia é que nos faz entender a dialética como teoria do conhecimento. Todo esse processo requer a análise do ser com o objetivo de proporcionar o avanço do conhecimento científico em busca da “verdade” sempre levando em consideração o pensamento e a consciência humana e social. Um novo conhecimento será assim formado, suportado pela pesquisa científica e dessa forma, verificado na prática, ensejando assim o descobrimento de leis para novas teorias (PETROLA, 2009).

Tal posição é apresentada por Kopnin (1978, p. 87):

As categorias dialéticas se apresentam ao mesmo tempo como formas de transição da realidade ao pensamento, a forma de conhecimento e como fases de transformação do conhecimento em realidade, como degraus da realização prática e da verificação do conhecimento pela prática.

Nessa dissertação, entretanto, estudamos o aspecto da dialética como um sistema lógico que seja capaz de dar suporte metodológico científico, como considera Kopnin (1978, p. 87), um *“método de transformação do conhecimento real por meio da análise crítica do material factual concreto, um método de análise concreta do objeto real, dos fatos reais”*. É justamente nesse ponto que entra a importância e o entendimento da dialética como método. A investigação científica necessita de um meio, um conjunto formal de procedimentos que sustentem essa investigação. Na tentativa de compreender e interpretar seu objeto de estudo, o sujeito utiliza-se do método como um sistema racional que vai ajudá-lo no processo da pesquisa científica (PETROLA, 2009).

Entretanto, a obra de Foucault, supõe que toda teoria é provisória e acidental. Ela depende de um estado de desenvolvimento da pesquisa que aceita seus limites formulando conceitos que

clarificam os dados, mas que são revistos e substituídos a partir de novo material trabalhado. Na episteme do filósofo não existe teoria absoluta e imutável, resgatando, nesta dissertação o eterno fluir da dialética sob uma roupagem contemporânea (MACHADO, 1979). Além disso, um trabalho não pode se dar com a ausência de uma conceituação dos problemas tratados, e sem que tal conceituação implique um pensamento crítico, ou seja, uma verificação constante (ALCADIPANI, 2002).

A tese fundamental da epistemologia francesa é que a filosofia das ciências possui uma dimensão histórica. Para a epistemologia a história das ciências só pode realizar seu objetivo situando-se em uma perspectiva filosófica e distinguindo-se, por conseguinte, das disciplinas propriamente históricas ou científicas de acordo com Machado (1982). A questão da racionalidade é o lugar próprio do conhecimento e da verdade, ou seja, a ciência, discurso normalizado e normativo instaura racionalidade. Assim, o objetivo da história das ciências é analisar a superação dos obstáculos, o desaparecimento dos preconceitos, o abandono dos mitos, o que torna possível o progressivo acesso à racionalidade (MACHADO, 1982).

Contudo, a partir da problemática dessa racionalidade pode ser delimitada a especificidade da história arqueológica, ou seja, a Arqueologia do saber é um ponto de chegada, isto é, o resultado de um processo também histórico, em que para se definir, ela procurou sempre se situar em relação à epistemologia. Uma análise da *démarche* de Foucault evidencia um progressivo distanciamento das teses epistemológicas. Isto torna possível um novo tipo de história. Todas as análises da história arqueológica estão centradas na questão do homem, isto é, a constituição históricas das “ciências do homem” na modernidade. Enquanto a epistemologia, pretendendo estar a altura das ciências, postula que a ciência ordena a filosofia, a Arqueologia, reivindicando sua independência com relação a qualquer ciência, pretende ser uma crítica da própria idéia de racionalidade (MACHADO, 1982).

De acordo com essas premissas, a pesquisa realizada na área de ciências sociais perpassa, então, pela exploração, entendimento, apreensão, deslocamentos e descrição de um determinado fenômeno (utilização de tecnologias de ensino no cotidiano da sala de aula) ao levar em consideração sua complexidade, suas múltiplas variáveis e, sobretudo, unidades contrárias e muitas vezes paradoxais que se interpenetram a partir do sistema de mediação. Todo esse corpo complexo de idéias, colocados juntos, abre inúmeras perspectivas para a compreensão de um fenômeno. A epistemologia dialética, portanto, sustentada pela trilogia: Tese, antítese e síntese, aparece como uma das alternativas viáveis para discussão e descrição das novas tecnologias de ensino na graduação em Administração. Entretanto, as problematizações que a episteme de Michel Foucault traz deu mobilidade a esta pesquisa, que não aceitando se fixar em cânones rígidos, é sempre instruída, deslocada e problematizada pelos documentos pesquisados. O sucessivos deslocamentos da Arqueologia não atestam portanto uma insuficiência, nem uma falta de rigor (MACHADO, 1982). Essa provisoriedade assumida e refletida assinalam que a própria idéia de um método histórico imutável, sistemático, universalmente aplicável é desprivilegiada.

3.2 A pesquisa qualitativa e seu desafio em organizações baseadas no conhecimento

O pesquisador que opta pelo caminho da pesquisa qualitativa deve clarear seus pressupostos e objetivos. Como também estar consciente de sua responsabilidade social como pesquisador. Discutir alguns elementos do rigor na realização de trabalhos de orientação qualitativa, demonstrando que o compromisso do pesquisador, quando opta pela realização deste tipo de pesquisa, deve estar orientado de forma rigorosa (OLIVEIRA, 2009). Entretanto, é preciso considerar que o conhecimento científico não tem por finalidade única decifrar o real e construir uma verdade definitiva de como os fatos ocorrem, mas sim entendê-lo como algo socialmente construído e situado. A verificação empírica, que faz parte do processo de pesquisa, permite desvendar a pertinência das construções racionais e das teorias desenvolvidas, conhecendo fragmentos do mundo vivido (BACHELARD, 1996).

Assim, o pesquisador deixa de ser um sujeito neutro e é chamado a refletir e agir sobre o tema e os indivíduos que estuda (BOURDIEU, 2005), uma vez que o conhecimento tratado pelas ciências sociais não se constitui apenas um saber técnico, mas também é um saber ético. A forma de agir na relação que estabelece com o objeto de estudo, bem como os meios utilizados para estudo e a reflexão desenvolvida, deve ser acima de tudo uma atitude ética (GADAMER, 1996).

O campo científico, como espaço constituído de seres históricos, é tão ideológico quanto religioso, econômico ou político. É um campo de lutas como outro qualquer, mas onde as disposições críticas apresentadas têm poucas chances de serem atendidas, a não ser que possam mobilizar os recursos científicos, ou seja, quanto mais avançada estiver uma ciência, mais importante será o capital científico de que dispõe e maior será sua participação na luta científica. As revoluções científicas não são negócio para os mais carentes, mas para os mais ricos cientificamente (BOURDIEU, 2005).

Para Oliveira (2009) o campo científico está sob a tutela de seus participantes. Posicionamentos teóricos e metodológicos presentes em artigos e projetos são, também,

avaliados e refutados pelos pares garantindo-se, com isto, um **compromisso** com pressupostos, conceitos e abordagens presentes. Para defender pontos de vista distintos daqueles que estão sendo dados, é necessário encontrar caminhos alternativos para conseguir incentivos para pesquisa. Não existem abordagens neutras ou de maior ou menor objetividade, mas sim diferentes abordagens.

A escolha de autores de referência, de temas, a predeterminação de métodos são ações que refletem o pensamento e a orientação do autor. Consistem em escolhas que, mais ou menos conscientes, norteiam a relação que vai estabelecer com o objeto de pesquisa e, conseqüentemente, os resultados encontrados. Os critérios apresentados ressaltam a importância de demonstrar com maior clareza os pressupostos, as visões de mundo e as maneiras de pensar que balizam o modo como cada pesquisador constrói seus trabalhos, seus roteiros, suas lentes (OLIVEIRA, 2009).

Oliveira (2009) argumenta que as diferentes formas de compreensão da validade originam estudos distintos, que podem gerar resultados diferentes, os quais serão bases para futuras discussões e análises. Contudo, em qualquer das vertentes que o pesquisador seguir, é preciso ser criterioso no modo de condução da pesquisa, a fim de que sua coerência configure uma construção científica que realmente embase discussões posteriores.

A reflexividade traz o pesquisador para o centro da realização da pesquisa, fazendo-o analisar suas ações com relação aos temas, sujeitos e resultados de seus trabalhos. O pesquisador é um agente ativo no processo de construção de conhecimento e deve estar ciente de suas responsabilidades e limitações. Não há um único caminho a ser percorrido, mas é fundamental que se mostre a trajetória que foi traçada e os rumos escolhidos, para que os demais possam situar e melhor compreender o resultado de seu trabalho. A posição de pesquisador deve estar guiada por uma reflexão historicamente consciente, cientes de que o contexto histórico e social vivido e como ele pode interferir nas relações de pesquisa (OLIVEIRA, 2009).

De acordo com Oliveira (2009) os critérios de validade e de reflexividade servem como suporte para uma pesquisa provisória ao mesmo tempo consciente e rigorosa. Permitindo que se reflita sobre os argumentos da validade dos métodos e técnicas utilizados no levantamento e problematização dos dados, bem como deixa evidente que são resultados alcançados a partir da visão de um pesquisador tentando ser consciente de seu papel e do da ciência na sociedade.

Assim, sendo a análise das organizações um campo do conhecimento que procura investigar os fenômenos organizacionais de forma ampla, assume uma perspectiva multidisciplinar em que saberes de diferentes áreas das ciências humanas são utilizados para melhor compreender as dinâmicas, tanto internas quanto externas, das organizações. Alcadipani (2002, p. 130) nos explica que *“alguns teóricos de nossa área realizaram artigos e coletâneas em que procuraram destacar a pertinência das idéias de Michel Foucault para compreender o fenômeno organização”*.

E os novos caminhos que o húmus epistemológico Foucaultianos poderiam abrir á análise organizacional de acordo com o autor são as discussões sobre homogeneidade e heterogeneidade de formas organizacionais, com indivíduos que vivem atrelados ao mundo organizacional, e em que impera o modo de dominação disciplinar. Essa nova abordagem pode ser usada para discutir criticamente o aumento do uso das tecnologias de informação, apontando como o Panóptico é uma boa metáfora para as redes de computadores de empresas modernas. A episteme de Foucault pode mostrar como a administração e suas teorias são mecanismos de poder baseados em construções de verdade específicas, constituídas como formas de poder/saber. Como também tornar clara as regras de formação política, filosófica, sociológica e econômica do desenvolvimento de teorias específicas da administração, examinando as condições de possibilidade desta teoria ser derivada de específicos exercícios de poder. O húmus epistemológico do filósofo francês pode desafiar e ameaçar a estabilidade de formas positivas de ciência administrativa e de romper tanto saberes totalizantes quanto eruditos que oferecem tecnologias políticas em nome de experiência técnica. Amplia e aprofunda discussão sobre poder nas organizações, principalmente a discussão sobre

poder disciplinar em ação nas organizações, as relações de poder/saber e seu papel na constituição do sujeito no cotidiano organizacional (ALCADIPANI, 2002).

Portanto, classifica-se esta dissertação como qualitativa pelas evidências em que sua trajetória se fundamenta e pelo reconhecimento da dialética como processo, presentes ao longo do decurso dissertativo. Foram investigadas as tecnologias de ensino utilizadas pelos docentes do curso de graduação presencial em Administração em quatro IES localizadas no Rio de Janeiro, no primeiro semestre de 2010. As problematizações trazidas pelo quadro teórico de Foucault colocaram em cheque a utilização da Análise do discurso como método para o tratamento dos dados e a dissertação desvia-se com tendências para a Arqueologia que nos conduz ao deslocamento, e o sempre em construção da dialética é retomado. Esse deslocamento nos trouxe a importância das discontinuidades nesta episteme contemporânea, que a lógica da contradição, que se baseia na idéia de contínuo, não dá mais conta. E como um dos nós das discursividades do mundo atual, com sua lógica paradoxal, o filósofo francês nos escolta a não existência de essências fixas, nenhuma lei fundamental, nenhuma finalidade metafísica, ou seja, desmorona o mundo teleológico, base de toda metafísica ocidental.

3.3 Métodos e técnicas utilizadas para coleta e tratamento dos dados

A dialética nos ensina desde sempre que pesquisar é um processo de construção da realidade mais do que a simples revelação de algo na ordem estabelecida. Entretanto, há necessidade de explicitar os pressupostos conscientes, as perspectivas e abordagens adotadas, já que os resultados e problematizações desta pesquisa estão baseados nestes pressupostos e situados numa episteme que precisa ser explicitada. Assim, a definição dos tipos de pesquisa que foram utilizados nesta dissertação segue a proposta por Vergara (2007), estando abaixo relacionando segundo os meios e os fins.

Quanto aos fins, a pesquisa foi exploratória, pois há pouco conhecimento acumulado e sistematizado sobre o tema tecnologias de ensino, especificamente na graduação em cursos presenciais na área de Administração, já que em cursos de licenciatura em geral, e de Pedagogia em particular esse debate está bastante avançado. Entretanto, esta dissertação é fundamentalmente descritiva, pois retrata as novas tecnologias de ensino utilizadas pelos docentes de quatro cursos de graduação em Administração no Rio de Janeiro, sem o compromisso de explicá-las, e sim problematizá-las, mas servindo de base para tal explicação - quando houver. E por fim, a pesquisa é também explicativa, pois visa problematizar os motivos que levam os docentes a utilização, ou não, de novas tecnologias de ensino nas graduações pesquisadas, tornando assim o fenômeno inteligível, isto é, quais os fatores contribuem para ocorrência de determinado fenômeno.

No que se refere aos meios de investigação foi realizada uma pesquisa de campo, pois teve 18 docentes das graduações da PUC-RJ, UERJ, UFF e UFRJ como sujeitos da investigação, onde foram realizadas entrevistas individuais semi-abertas com estes professores. A pesquisa documental também auxiliou no desenho da dissertação, pois foram examinadas as ementas das disciplinas dos cursos de administração que alguns docentes apresentaram, dos currículos dos cursos, dos relatórios de avaliação do MEC e outros documentos cujo acesso foi viável, isto é, documentos conservados nas instituições estudadas. Por fim, a pesquisa bibliográfica fundamenta

o quadro teórico, pois foi feito um estudo sistematizado desenvolvido com base em material publicado a fim de (re) direcionar a argumentação e suportar as conclusões.

No Brasil, de acordo com o Conselho Federal de Administração, há mais de 768.000 estudantes matriculados nos cursos de Administração, dentre os 3,5 milhões de graduados. Todo ano o número de administradores que chegam ao mercado de trabalho supera os 45.000 só no Brasil, sendo que a tendência é que este número aumente. Os cursos pesquisados juntos somam mais de 2000 alunos. São cursos de referência no Rio de Janeiro.

Assim, com doutores, mestres e especialistas docentes em Administração foi adotado o método de seleção de amostra por acessibilidade, e conseqüentemente, foram realizadas 18 entrevistas individuais semi-abertas com esses professores das IES pesquisadas. A amostragem teórica e intencional com mais de 8 horas de discursos dos docentes de cursos de Administração das IES avaliados pela CAPES com boa pontuação.

3.3.1 Desenho da pesquisa

Na definição do objeto estudado o pesquisador deve buscar o máximo possível de autonomia, procurando construir problematizações fundadas sobre fenômenos não imediatamente notadas pelos indivíduos, cujas percepções são deturpadas política, social e institucionalmente pela família, pela escola, pelo Estado. De acordo com Villardi (2004, p.210) o “*termo metodologia traz a incorporação de todas as atividades de pesquisa que vão desde a fase de formulação das estratégias de pesquisa até o levantamento dos dados*”.

A abordagem da questão e suas prolematizações, as considerações teóricas e os detalhes dos procedimentos usados para cada aspecto da pesquisa, assim como os métodos que produziram variados aspectos do fenômeno estudado (VILLARDI, 2004). Isto pode ser alcançado por um esforço consciente de teorização, por um retorno reflexivo sobre a análise da própria postura teórica, as problematizações e seus conseqüentes deslocamentos. A metodologia traz todas as atividades de percurso da pesquisa, ou seja, das estratégias de pesquisa até a análise dos dados. Para tanto, diferentes perspectivas e métodos foram necessários para pesquisar fenômenos sociais e humanos. Pois a natureza do fenômeno social pesquisado nesta dissertação é complexa, ou seja, foi o principal determinante na escolha do tipo de abordagem metodológica mais pertinente.

Assim, ao estudar fenômenos sociais e humanos o pesquisador vivenciou a influência da sua cosmovisão e o entendimento subjacente sobre a natureza humana, sobre seu próprio trabalho de pesquisa e o fenômeno estudado: a tal da “atitude crítica”. Percebe-se, dessa forma que dentre as metodologias de pesquisa em administração estudadas, algumas parecem mais ricas, reveladoras, adequadas, prolematizadoras, significativas e críticas que outras.

Esta dissertação foi idealizada inicialmente com a pergunta inicial: Quais recursos didáticos são utilizadas pelos docentes em Administração? Pergunta muito ampla, mas que já capta a idéia descritiva deste trabalho. Pergunta pobre, pois como uma descrição dos recursos (no sentido instrumental) pode ser um passaporte de um grau acadêmico? A pergunta embrionária ampla e

pobre necessitava de um onde e quando. E foi na aula de Metodologia Científica da EBAPE em 2009, através de exercícios propostos pela professora da disciplina, que se começou desenvolver o roteiro sempre precário desta pesquisa. A dialética veio como pano de fundo epistemológico, a entrevista como coleta de dados e a análise do discurso como tratamento dos dados.

Com o projeto pronto, criticado pela professora da disciplina e um aprofundamento das leituras, se começou a delinear um referencial teórico básico, com muitas dúvidas sobre epistemologias, entrevistas individual semi abertas e análise do discurso. Sobre epistemologias o eterno fluir da dialética genealogicamente me levou ao pensamento de Friedrich Wilhelm Nietzsche que dizia que a tragédia grega depois de ter atingido sua perfeição pela reconciliação da embriaguez e da forma, de Dioniso e Apolo, começou a declinar e aos poucos foi invadida pelo racionalismo.

Voltemos aos recursos didáticos utilizados no processo ensino-aprendizagem nos cursos de Administração - que remete ao aluno como sujeito passivo e ao saber do professor como central e à idéia da escola como espaço de reprodução de valores sociais: concepção bancária. Entretanto, estas concepções esbarram no cotidiano em situações que ajudam a revelar uma concepção diferente acerca de como o conhecimento é construído, o que a faz nos vivenciar experiências inovadoras com os alunos e como alunos, e emergir habilidades individuais e/ ou coletivas antes não reveladas. E os recursos didáticos se ampliaram assim, para tecnologias de ensino. Para não se perder e não se arriscar mais na enorme lacuna (abismo) educação/gestão esta pesquisa manteve seu aspectos descritivo.

Assim, a pesquisa para fazer descrições de práticas pedagógicas necessitava de um levantamento da trajetória dos docentes no ensino de Administração, que estavam utilizando recursos didáticos, que pela complexidade do tema se transformaram em tecnologias de ensino. Nessa trajetória a idéia era saber se o docente ministrou várias disciplinas, ou não e quais? Teve episódios em sala de aula frustrante e/ou gratificante? Episódios desafiadores

com tecnologias e ensino? E como esse docente se sente com relação ao seu trabalho de ensino em Administração?

Surgiu assim, para realizar as entrevistas um roteiro precário e sempre provisório, bem diferente dos manuais de pesquisa científica, que no paradigma instrumental utilizado nos cursos de Administração vê como o conhecimento é construído, ou seja, reforçam aspectos relacionados à cópia da realidade e ao registro de fatos, à objetividade predominando sobre a subjetividade e à aprendizagem como resultante de treino e de experiência, isto é, a idéia clássica e já desgastada do aluno como “tabula rasa”, sujeito do aprendizado, que cumpre rituais para os quais fora orientado: concepção bancária de Freire!

Entretanto, fazer repetições deixa nossas subjetividades pouco à vontade e sem maior motivação. Diferentemente, quando problemas de real significado surgem, nos transformamos, nos mostramos estimulados e criativos, propondo situações de aprendizagem que favoreceram o tratamento de conteúdos específicos relacionados a um saber-fazer para a questão tratada como nos mostraram as entrevistas dos docentes pesquisados.

Tomando como referência a intensidade das transformações no contexto atual, é possível inferir que o que muda não são as relações entre as pessoas ou entre estas e o mercado, mas as próprias organizações em sua interrelação com o macroambiente: episteme atual, mundo paradoxal! Ampliar as problematizações, com múltiplos saberes e conhecimentos, diferentes habilidades, atitudes e modos de agir: mobilizar. Pressupondo uma dimensão com uma ética mais ampla, que atinge o “ser” em transformação para sempre e não apenas um novo “fazer”, ou seja, uma revisão de posturas e valores quanto as formas de inserção social: novas subjetividades como nos sugere a episteme de Foucault!

3.3.2 Acesso ao campo e inclusão do pesquisador

Com o roteiro precário começou-se a pesquisa de campo. O primeiro entrevistado participava, na ocasião do início da pesquisa de campo, de uma disciplina chamada Design de Pesquisa em Administração com o professor doutor Paulo Emílio Matos Martins na FGV/EBAPE, na qual o pesquisador também participava e assim, foi bem fácil marcarmos e realizarmos a entrevista.

O segundo entrevistado também foi tranqüilo pois o pesquisador havia realizado sua graduação em Administração na UFF (1991/1995) e a entrada foi receptiva. Foi um reencontro prazeroso, com estima e honra. Neste dia as entrevistas fluíram e terceiro professor entrevistado tinha sido parceiro do pesquisador na disciplina de Teorias Geral em Administração na UFF em 2000. A quarta docente entrevistada na Faculdade de Administração da UFF foi colaboração total dos mestres e doutores pesquisados pois o pesquisador foi a sala dos professores e se apresentou a professora presente se colocou á disposição e realizamos a entrevista.

O pesquisador ligou algumas vezes para Faculdade de Administração da UFRJ e procurou saber sobre os horários que tinham mais professores na casa. Assim, o pesquisador foi muito bem recebido por todos no Campus da Praia Vermelha e a quinta entrevista com docente em Administração da UFRJ foi realizada. O sexto professor entrevistado também na UFRJ foi na sequência do dia, onde o pesquisador lembrou afetivamente dos tempos de graduação devido a dinâmica dos alunos nos corredores: identificação total, saudades!

O sétimo docente entrevistado foi na UERJ, que também facilmente foi encontrado vários professores dispostos a falar de seu cotidiano em sala de aula nos cursos de Administração. O pesquisador sentiu um fascínio pela idéia e lembranças do filme Matrix que a forma arquitetônica da universidade pesquisada o lembrou. Também na sequência foram entrevistados o oitavo e nono docentes utilizados como sujeitos da amostra por acessibilidade pesquisada pela entrevista semi estruturada desta dissertação.

Mais uma vez o pesquisador esteve na UFF, onde a décima e a décima primeira entrevistas foram realizadas. Neste mesmo dia o pesquisador volta aos corredores, á secretaria e aos papos informais com alunos para uma melhor apreensão do campo.

De volta á UERJ o pesquisador realiza uma pesquisa com uma dupla de professores para entrevista semi aberta e a décima segunda e terceira entrevista foram feitas juntas com total colaboração dos docentes.

A décima quarta docente entrevistada foi na UFRJ. A dinâmica da entrevista pareceu um sonho pois a entrevista foi bem longa e noite a dentro com uma iluminação bem interessante (o anfiteatro levou entrevistador e entrevistado á tradição). A entrevista terminou quando entrevistador e a entrevistada foram “expulsos” da faculdades. Esta noite terminou na Lapa!

Já na última fase da pesquisa de campo acontece um novo (re) encontro com o próprio ideal simbólico do pesquisador e a décima quinta e décima sexta entrevistas foram realizadas também juntas na PUC-RJ. Reencontrou-se neste momento o fio da meada, isto é, o início da jornada em Administração nos anos 90 do próprio pesquisador. Pois numa universidade representante da burguesia foi repaginado o sentido substantivo do pesquisador e todos os docentes se colocaram á disposição para as entrevistas.

E com as respostas um tanto já saturadas pelas práticas relatadas pelos docentes em Administração foi realizada a última entrevista numa tarde morna no Campus da Praia Vermelha (UFRJ). Agradecemos a gentileza e disponibilidade dos docentes interessados em falar das tecnologias de ensino utilizadas no seu cotidiano da sala de aula.

3.3.3 A coleta e levantamento de dados de campo e conceituais

Além da análise documental das ementas e currículos dos cursos, relatórios do MEC, pesquisas do CFA e outros documentos investigados nas IES em estudo, que serviram para conhecer os discursos oficiais, ou seja, a ordem do discurso nas graduações em Administração, foi realizada também uma pesquisa de campo com os procedimentos e instrumentos de coleta de dados, ou seja, realizou-se entrevistas individuais semi-abertas com os docentes dos cursos pesquisados. O resultado foram oito horas de depoimentos sobre as novas tecnologias de ensino no cotidiano da sala de aula. A revisão bibliográfica ao longo da pesquisa culminou em alguns deslocamentos, que se fizeram necessários para completar o estudo, buscando informações pertinentes sobre o assunto em livros, artigos, revistas, dissertações e teses, bem como no banco de dados do MEC.

3.3.3.1 A entrevista individual semi aberta

De acordo com Vergara (2009) a entrevista é um dos métodos mais utilizados quando se trata de coletar informações empíricas e de interagir com o campo. Elas são fenômenos sociais complexos e necessitam de cuidados na sua utilização. Esse encontro entre pessoas onde uma é responsável pela pesquisa e do outro lado uma ou mais pessoas que se dispõem a prestar informações necessárias á investigação em foco (VERGARA, 2009).

As entrevistas realizadas revelaram as trajetórias profissionais dos docentes e de alguns coordenadores. Também, foram feitas anotações de observações diretas do campo registradas no “Diário de bordo” do pesquisador. E a pesquisa documental nas IES sobre programas dos cursos, avaliações do MEC, capacitação, treinamento e desenvolvimento de seus docentes foram os caminhos percorridos nesse processo. Assim, trata-se de um estudo qualitativo descritivo que foi configurado na forma de argumentação dialética, com análise do discurso problematizada com deslocamento para Arqueologia, revelando alguns episódios de práticas cotidianas docente nas IES pesquisadas.

A descrição das tecnologias de ensino nesta pesquisa foi investigada em quatro instituições de ensino superior em Administração com docentes interessados em falar do seu cotidiano em sala de aula, com o objetivo do aprimoramento do ensino-aprendizagem em administração por meio do desenvolvimento destes docentes. O estudo foi realizado num período de três meses na pesquisa de campo (Abril/Junho de 2010), investigou as práticas docentes, gerou discursos e conceptualizações sobre as tecnologias de ensino-aprendizagem coletiva. Nessa interação verbal, essa conversa, esse diálogo houve trocas de significados, isto é, um recurso para se produzir conhecimento sobre algo. É o tempo da entrevista que estabelece o relacionamento (VERGARA, 2009).

Essa situação social complexa representa uma teia de elementos de toda ordem. A objetividade e a subjetividade dos envolvidos bem como as realidades nas quais estão inseridos

são fundamentais, ou seja, as informações obtidas com a entrevista têm de ser compreendidas no contexto espaço-temporal em que foram solicitadas e fornecidas (VERGARA, 2009). Nessa dissertação foram realizadas entrevistas semi abertas com docentes do curso de Administração da PUC-RJ, UERJ, UFF-Niterói e UFRJ no primeiro semestre de 2010.

O roteiro dessas entrevistas semi abertas nasceu das inquietações do pesquisador sobre o que os docentes em Administração vêm utilizando na prática cotidiana em sala de aula. A estrutura semi aberta do roteiro precário ficou assim: Fale um pouco sobre tecnologias e sua importância para Administração. Descreva sua trajetória de ensino nos cursos de Administração. Nessa trajetória, quais as disciplinas você lecionou e quais você leciona? Como elaborava? E como elabora suas aulas? O que você entende por tecnologias de ensino, se faz uso de alguma na condução da sua aula e quais as tecnologias de ensino você usa? Um episódio desafiador (frustrante e/ou gratificante) nessa trajetória. Como se sente em relação ao seu trabalho de ensino em Administração?

Os depoimentos dos docentes entrevistados constituem a História oral do cotidiano na IES em que ele leciona, ou seja, dados empíricos sobre professores na graduação presencial em Administração de referência no Rio de Janeiro. Entretanto, há pesquisadores que ainda mantêm vínculos com a tradição historiográfica do século XIX, que elegeu como modelo de documento histórico o testemunho escrito, objetivo (neutro), dado como fidedigno. Nesse sentido, os depoimentos passaram a ser considerados apenas fontes subsidiárias e de “baixo valor histórico”, pois representariam um testemunho subjetivo, falível, cuja fidedignidade estaria comprometida por notícias tendenciosas, mentiras e calúnias que poderiam apresentar (GOMES e SANTANA, 2010).

Se pouca credibilidade era dada aos depoimentos escritos, os orais foram praticamente ignorados. Neles se acentuariam aqueles aspectos negativos atribuídos a esse tipo de fonte, acrescidos da parca confiabilidade que a palavra falada assumia numa sociedade solidamente

estabelecida sobre a escrita, e das dificuldades de preservação e divulgação, inerentes às fontes orais. Desse modo, como documento que deveria propiciar ao historiador o resgate dos acontecimentos, “tal como se sucederam”, o testemunho oral ou escrito mostrava-se, evidentemente, uma fonte inadequada, só devendo ser utilizada como último recurso e, assim mesmo, com extrema cautela (GOMES e SANTANA, 2010).

A maior contribuição para a mudança de paradigma foi o movimento iniciado em 1929, tendo como objetivo explícito fazer dela um instrumento de enriquecimento da História, por sua aproximação com as ciências vizinhas e pelo incentivo à inovação temática. A atuação do movimento colaborou, portanto, para a construção da História como ciência e para a renovação dos seus estudos. Assim, o grande número de pesquisas e levantamentos que vêm sendo feitos na pesquisa em Administração, com utilização da técnica da entrevista gravada, é possível inferir que parte dessas entrevistas seja de História Oral (GOMES e SANTANA, 2010).

De acordo com os autores essas entrevistas são feitas sem que se lhes atribua essa denominação e, possivelmente, sem seguir os preceitos que regem sua execução, o que as tornaria mais robustas do ponto de vista metodológico. Quando vamos a campo realizar entrevistas em profundidade e levantamos, de nossos entrevistados, como fonte de dados, aspectos de suas experiências, visões, interpretações, memórias, opiniões, seu entendimento sobre um assunto, seus pensamentos, idéias, emoções, sentimentos, percepções, comportamento, práticas, ações, atividades, interações, crenças, compromissos, produtos, relacionamentos etc., com certeza estamos trabalhando com fenômenos que têm muito a revelar sobre a realidade social pesquisada e que se coadunam perfeitamente com a História Oral (GOMES e SANTANA, 2010).

Gomes e Santana (2010) nos mostram que é possível afirmar que a pesquisa qualitativa em Administração poderia ser mais enriquecida ainda com a adoção da História Oral. Já a pesquisa em Administração pode valer-se da abordagem historiográfica como método, seria ainda mais enriquecida com a utilização da metodologia da História Oral. Isto porque esta refere-se a uma

história do presente e tem como pressuposto o passado como continuidade de hoje, ou seja, o passado está na vida presente das pessoas. Como grande parte da vida das pessoas decorre no interior das organizações, é na maneira como se institui o passado que se criam as condições imaginárias para definição dos projetos das pessoas dentro das organizações.

Um dado importante é que a História Oral possibilita captar as experiências elaboradas por indivíduos pertencentes a categorias sociais cujas percepções e intervenções geralmente são excluídas da história e documentação oficiais das organizações. Assim, é possível registrar sua visão de mundo, suas aspirações e utopias e, conseqüentemente, aquelas do grupo social ao qual pertencem (GOMES e SANTANA, 2010), no caso o fenômeno são as tecnologias de ensino utilizadas pelos docentes no curso presencial em Administração no Rio de Janeiro.

A História Oral tem sempre condições de recuperar a visão das pessoas comuns (ordinárias) dentro das organizações, isto é, os trabalhadores e operários, no caso desta dissertação docentes em administração, trazendo à tona as “memórias subterrâneas” de grupos excluídos do processo decisório, que, de outra forma, não seriam consideradas nem fariam parte da História. Assim, como nos ensina a Ética da episteme de Michel Foucault, as resistências estão sempre presentes nas práticas do homem ordinário (um nó no cipoal das relações de poder) que com suas subversões sutis, singulares e inóspitas formam uma multidão sem qualidades nada alinhada á ordem estabelecida.

Vista inicialmente como uma contra-história, uma história contra a tradição positivista, a História Oral tinha como ideal reconciliar o saber com o povo, assumir um projeto de democratização da História, propondo-se a devolver a palavra ao povo, ao rural, ao primitivo (GOMES e SANTANA, 2010). Assim, o uso da História Oral como instrumentos metodológico em estudos organizacionais pôde enriquecer as problematizações sobre as realidades relatadas pelos professores entrevistados.

3.3.4 Para tratamento e análise de dados do campo

A estratégia da pesquisa qualitativa foi sendo construída no decurso do processo dissertativo, sem impor expectativas pré-existentes. As dimensões problematizadas emergiram da reflexão através do novo quadro teórico, isto é, a episteme foucaultiana, aprofundando-se à medida que se foi compreendendo os padrões existentes no campo sob estudo. Desse modo, as considerações sobre o fenómeno estudado alicerçaram-se no eixo da experiência dos docentes entrevistados (que ao falar nos permitiram identificar a ordem do discurso nos cursos de Administração) e não impostas por construções hipotético-dedutivas a priori.

Para Bardin (2006) no conceito de análises do discurso escondem-se várias definições que causam muita confusão. A diversidade e heterogeneidade das raízes das análises, a variedade dos campos de pesquisas e práticas que se desenvolvem independente, continuando a coexistir sem relação entre si. A autora nos lembra que os anglo-saxões entendem discurso qualquer forma de interação formal e informal, qualquer linguagem no seu contexto social e cognitivo, inspirando-se na antropologia, pragmática, psicologia e etnometodologia, ou seja, observa como a linguagem é utilizada em situações da vida corrente.

A autora entende por discurso organizações transfrásicas que decorrem de uma tipologia articulada em condições de produção sócio-histórica e acaba conduzindo ao silogismo análise do discurso, isto é, uma lingüística descritiva, desembocando conseqüentemente na análise do conteúdo (BARDIN, 2006).

Assim, a pesquisa inicialmente se orientou com o objetivo de utilizar análise dos discursos nas entrevistas semi-estruturadas realizadas no campo. A idéia era compreender as nuances do tema as novas tecnologias de ensino na graduação em Administração. Pois de um lado, os públicos jovens (discentes e docentes), se apropriam das técnicas de informação e comunicação, de outro lado, os modos como a instituição universitária e especialmente os professores (em particular indivíduos da geração X), vão se apropriando destes instrumentos e integrando-os (ou não) ao

cotidiano das suas práticas em salas de aula. Assim, para Vergara (2006, p. 25) análise do discurso *“é o estudo de palavras e expressões, incluindo a forma ou estrutura destas palavras, o uso da linguagem no contexto e os significados ou interpretações de práticas discursivas”*.

Este método de trabalho desmascara as reais intenções da fala do entrevistado, privilegiando o descortinamento das ideologias por detrás das falas, compondo um quadro analítico que esclarece principais diferenças e suas respectivas características. Exigindo um pano de fundo epistêmico, que suporte considerável complexidade, que nos permita ir além do fenômeno da comunicação e da linguagem, constituindo processos totalizantes, ou seja, é na dialética que se resgata a unidade. Entretanto, para Foucault o método próprio das discursividades é a Arqueologia que descortina aquelas regras que regulam e governam as práticas sociais e que são desconhecidas para os atores envolvidos (BURREL, 1999).

Não há interpretações! Pois é possível alcançar algum distanciamento parcial das obrigações institucionais ao classificar a “verdade aceita”, ou seja, as problematizações nas entrevistas com docentes falando de sua prática em sala de aula nos revelaram profundidade e interioridade de táticas cotidianas desses profissionais.

Assim, a análise e interpretações dos dados foram cooptadas por problematizações que os discursos dos docentes entrevistados nos trouxeram, abrindo novas perspectivas de abordagem dentro de um novo quadro teórico: deslocamento. Desse modo pretendeu-se nesta pesquisa, entre outros, retratar as novas tecnologias de ensino utilizadas pelos docentes das graduações em Administração pesquisadas, chamando a atenção para as dinâmicas de aprendizagem e de desenvolvimento de competências profissionais que efetivamente ocorrem a partir de episódios da vida cotidiana destes docentes que lecionam em cursos de administração para subsidiar o aprimoramento do ensino aprendizagem em administração por meio do desenvolvimento de seus educadores e a elaboração de políticas que propiciem o desenvolvimento das competências e a aprendizagem de docentes nas IES.

3.3.4.2 Atitude dialética no tratamento qualitativo

A atitude dialética baseada na lógica da contradição é mantida, depois negada e por fim superada (transvalorada). E baseando-se na lógica do paradoxo a episteme atual cria novas possibilidades da “atitude crítica”, isto é, há uma valorização de indivíduos com novos laços de sociabilidades praticados por subjetividades libertárias. No campo organizacional as duas vertentes que criticam a educação gerencial destacam o papel da reflexão nos processos de aprendizagem gerencial, entretanto, o questionamento reflexivo crítico valoriza especialmente a reflexão de cunho mais contestador. Cunliffe (2004) considera a possibilidade de dotar uma experiência de sentido por intermédio da reflexão de dois modos.

A análise reflexiva é um processo analítico, objetivo, no qual se constrói o entendimento de uma situação pelo teste de entendimentos intuitivos sobre um fenômeno vivenciado. Já o questionamento reflexivo crítico envolve a exposição de contradições, dúvidas, dilemas, possibilidades, buscando iluminar ideologias e pressupostos tácitos, evidenciando similaridade ao conceito de *reflexão crítica*, baseado no pressuposto de que existem realidades construídas, múltiplas e subjetivas.

3.4 Limitações e confiabilidade dos métodos utilizados

3.4.1 Limitações em relação ao método utilizado para coleta de dados

A estrutura da entrevista com roteiro semi aberto é focalizada. Contudo, permite inclusões, exclusões, mudanças nas perguntas, explicações ao entrevistado, isto é, um caráter de abertura. Assim, o método escolhido para coleta de dados no estudo apresenta certas limitações, pois a abrangência da pesquisa considera apenas três universidades na cidade do Rio de Janeiro e uma em Niterói, ou seja, uma pequena amostra. Entretanto, os cursos pesquisados tem um auto grau de excelência junto ao MEC e ao mercado. Além disso, é possível que os sujeitos (docentes em Administração) selecionados para as entrevistas individuais semi-abertas que foram realizadas não sejam os mais representativos do universo que se pretende estudar, todavia este é um risco inerente a qualquer processo de investigação.

Uma outra limitação a considerar é a pouca experiência do pesquisador para captar aspectos relevantes (com a seleção de amostras dos atores, impossibilitando de serem entrevistados todos os professores), que muitas vezes não são explicitamente revelados.

Outro fator limitante está relacionado ao tamanho das instituições pesquisadas. A localização espacial das universidades (localizadas na Gávea-RJ, Maracanã-RJ, Centro-Niterói e Botafogo-RJ) dificultou a obtenção de informações a respeito do assunto.

E finalmente convém observar ainda, que a discussão sobre História Oral, aqui levantada carece, certamente, de um amadurecimento teórico e do acúmulo de conhecimentos a respeito de outros estudos que possam, por sua vez, enriquecer o trabalho. É, portanto, pelo fato de estar limitado por essa condição de imaturidade que o presente estudo apresenta-se com a pretensão de oferecer uma contribuição para uma reflexão a respeito da inserção dessa História Oral como recurso metodológico em estudos organizacionais.

3.4.2 Limitações em relação ao método utilizado para o tratamento dos dados

De acordo com Bardin (2006) os analistas da escola francesa do discurso defendem a sua herança lingüística, suas preocupações ideológicas e históricas. Essa influência francesa trouxe para essa dissertação um novo quadro teórico que nos levou ao deslocamento epistemo-conceitual. Assim, a “análise” dos discursos docentes sobre suas práticas cotidiana em sala de aula perdeu força. E a episteme do pensamento de Michel Foucault se sobrepôs, ou seja, a Arqueologia no pensamento do filósofo francês é o método próprio à análise da discursividade.

O motivo fundamental desse deslocamento é que a razão técnica sempre acreditou que sabe como organizar do melhor modo possível pessoas, discursos e coisas, a cada um atribuindo um lugar, um papel e produtos a consumir. Entretanto, o homem ordinário escapa silenciosamente a essa conformação. Historicamente ele é o locutor, no discurso, ele é o ponto de junção entre o sábio e o comum, isto é, o retorno do outro no lugar que dele se havia cuidadosamente distinguido. Assim, ele é todo mundo e ninguém (CERTEAU, 2008).

No mundo contemporâneo (heterogêneo, efervescente) o homem ordinário se tornou um narrador que define o lugar (comum) do discurso e o espaço (anônimo) de seu desenvolvimento, ou seja, ele é o ponto de chegada de uma trajetória, não um estado. Ele é indizível, não importa quem, enfim, se cala, a não ser se repetindo, mas de outro jeito. O rumor oceânico do ordinário, á maneira como o mar volta a encher os buracos da praia, pode reorganizar o lugar onde se produz o discurso (CERTEAU, 2008). De acordo com Certeau (2008) esse homem ordinário inventa o cotidiano no mundo atual (re) significando as estratégias e táticas de resistências, isto é, astúcias sutis pelas quais ele altera os objetos e os códigos, se (re) apropria do espaço e do uso a seu jeito. Uma multiplicidade de práticas inventivas que mostram que essa “multidão sem qualidades” não é nada obediente e muito menos passiva.

Apresentamos neste capítulo o processo de pesquisa. Iniciando-se no desenho da pergunta central até o levantamento dos dados (geração dos dados primários). Também foram apresentados

os deslocamentos epistemo-conceitual e as reflexões do campo. Caracterizamos a epistemologia dialética que foi utilizada nesta dissertação, mostrando deslocamentos não só conceitual como também epistemológico. Apontamos os procedimentos e as recomendações da epistemologia dialética, junto com o processo que envolveu pesquisa de campo e pesquisa conceitual com seus respectivos deslocamentos.

IV ANÁLISE E TRATAMENTO DOS DADOS

O tempo, o tempo, o tempo e suas águas inflamáveis, esse rio largo que não cansa de correr, lento e sinuoso, ele próprio conhecendo seus caminhos, recolhendo e filtrando de várias direções o caldo turvo dos afluentes e o sangue ruivo de outros canais para com eles construir razão mística da histórica, sempre tolerante, pobres e confusos instrumentos, com vaidade dos que reclamam o mérito de dar-lhe o curso, não cabendo contudo competir com ele o leito em que há de fluir, cabendo menos ainda a cada um correr contra corrente, aí daquele, tenta deter com as mãos seu movimento: será consumido por suas águas,; aí daquele, aprendiz de feiticeiro, que abre a camisa para um confronto: há de sucumbir em suas chamas, que toda mudança, antes de ousar proferir o nome, não pode ser mais que insinuada (Nassar, 2001, p. 184).

4.0 Introdução

Neste capítulo apresentaremos as entrevistas dos docentes interessados em falar sobre as tecnologias de ensino utilizadas no seu cotidiano da sala de aula. Não há interpretações, mas relatos dos docentes sobre qual tecnologia de ensino eles utilizaram nos cursos de Administração da PUC-RJ, UERJ, UFF-Niterói e UFRJ no primeiro semestre de 2010. Entretanto, Paulo Freire nos trouxe algumas problematizações para prática docente.

4.1 As entrevistas e suas problematizações

As mesmas águas inflamadas do tempo de Nassar (2001) no mundo contemporâneo criaram o espaço agonísticos para as nossas inquietações desta pesquisa, que relata as tecnologias de ensino utilizadas por 18 docentes do curso de Administração na PUC-RJ, UERJ, UFF-Niterói e UFRJ no primeiro semestre de 2010. E a partir do momento em que começamos a estudar o fenômeno em sua totalidade caleidoscópica, como nos ensina a dialética sempre mutável em suas (re) apropriações atualizantes, o pressuposto ontológico sobre a essência foi problematizado pelo entendimento das partes que compõem esse todo. Assim, não é essencial apenas reconhecer o jogo e equilíbrio sempre precários de contrários, heterogêneos e paradoxais, mas também a procura de um princípio de ordem, unidade, permanência, totalização sempre precárias em movimento dinâmico nas práticas retratadas pelos docentes. E para começarmos o diálogo com os docentes

entrevistados nesta dissertação a abordagem no campo iniciou-se assim: Professor fale um pouco sobre tecnologias e sua importância para Administração. Depois seguindo o roteiro, pedimos a descrição da trajetória do docente entrevistado. Prosseguimos perguntando quais disciplinas o professor leciona hoje e quais ele lecionou na trajetória em sala de aula? E o processo de elaboração das aulas, como se dá? Assim, a questão central se realizou com um roteiro já não tão precário e o norte seria clarificar o que o docente entende por **tecnologias de ensino**, se **faz uso** de alguma destas tecnologias na **condução da sua aula** e **quais tecnologias ele usa?**

O primeiro respondeu dizendo *“Tecnologia do ensino, você tem uma necessidade de definir o nome tecnologia, né? Que é tecnologia? Ah, você pode usar a questão de algo avançado no ensino, o uso de plataforma, ensino à distância, outras coisas mais, ou você pode usar também pegar aquela parte mais antiga mesmo. Tecnologia são os livros que eu uso, são os autores que eu uso; cada um tem a sua e aí você tem uma “tecnologia” entre aspas, né, mas cada um tem a sua forma de pensar, e eu adequo isso, tecnologicamente falando. É claro, eu vou usar o quê? Que plataforma eu vou usar? Será que o meu computador é rápido o suficiente prá eu poder usar um pendrive? Será que eu vou ter que usar um disquete, eventualmente, porque o computador é antigo? Eu tenho que saber. Ih! Mas o meu computador de casa não tem disquete. Esse tipo de problema pode surgir também por causa da base tecnológica, entendeu? Usando essa idéia de tecnologia na acepção moderna, né? Quer dizer, o que seria tecnologia? Seria a parte eletroeletrônica, muitas vezes usada hoje em dia. [...] Outra coisa que eu lembrei agora, que não faz parte da aula, mas faz parte do sistema, são as notas; eu tenho até certo dia prá lançar a nota no sistema. Como é que eu faço esse lançamento? Eu entro no site daqui e pelo site, eu tenho um login, uma senha, que me dá permissão prá entrar nas aulas, onde eu sou o professor, nas turmas onde sou professor, e, prá cada aluno, eu lanço a minha nota; se eu quiser depois fazer uma revisão, eventualmente, eu tenho essa permissão até um certo limite. E o próprio aluno, a vantagem que eu vejo é essa, em vez de ficar esperando uma semana ou telefonando pro professor*

prá perguntar: Ah, como fui na prova? E tudo mais, correndo atrás de você na própria faculdade, o aluno por e-mail, que é outra forma de se comunicar com o professor, pode pedir a nota, ou entrar direto no site daqui; até porque eu posso pelo sistema, pedir que o e-mail seja enviado pros alunos. Você recebeu a sua nota? Ou algo parecido. Recentemente, a gente teve o problema das chuvas aqui, no Rio, né, e as aulas tiveram que ser canceladas, eu aproveitei prá mandar um e-mail: Prezados alunos, informo prá quem não foi avisado, que por causa dos problemas climáticos e tal, a gente não vai ter aula no dia tal, tal e tal. Então é um negócio mais simples, né? Eu diria que, em termos de comodidade, a gente ganha bastante”.

Outro docente entrevistado respondeu “Tecnologia de ensino, prá mim, é colocar esse conhecimento todo no processo criativo das aulas, no curso em si. Pode-se usar a máquina ou não. Eu acho que a coisa mais enriquecedora, mais do que o produto, talvez seja o processo de formação das aulas, o trabalho que o aluno não percebe. Porque o aluno só percebe a ponta do iceberg; o que está por trás, né, subliminar, o aluno não percebe, e isso é que dá trabalho, prá gente apresentar, uma coisa fechada, uma coisa moderna, né, que o aluno, quando leia o jornal, perceba os movimentos, uma correspondência entre a práxis, a vida lá fora, e a universidade aqui dentro. E aí a gente fica feliz. Bom, assim, nós temos aqui hoje uma série de computadores, notebooks, temos todas as salas têm datashow, né? Então, a gente usa isso. E o que mais que a gente usa? É. Quando precisa nas aulas. Por exemplo, Finanças não precisa, não precisa muito, inclusive. Se você me perguntasse assim, você gostaria de ter mais estratégia ou finanças? Eu diria Finanças, porque a gente põe o aluno prá trabalhar em tempo real, fica mais fácil a relação quadro/exercício, amarra tudo. Outras disciplinas não dão prá fazer isso porque nós precisamos sempre de estudo de casos ou situações, que requer uma leitura prévia, uma preparação; as salas às vezes... o próprio layout da sala não é adequado; a formação de grupos é complexa, o nosso curso é noturno; o aluno chega fora de horário, não fez a leitura que tinha que fazer do case.

Atrapalha. Agora, com estratégia não é, requer estudar, requer leitura prévia, discussão entre eles, entre os pares, sabe?”

O terceiro respondeu “O meu entendimento sobre tecnologia de ensino é que são recursos metodológicos, e recursos ferramentais, destinados a ajudar a que o docente, e os co-participantes do curso, ou do encontro, ou, enfim, do evento acadêmico, extraiam o maior proveito dos conhecimentos existentes. Na condução da aula, eu faço muito pouco uso dessas ferramentas. O que eu faço é estimular é que antes da aula os estudantes usem isso. Como divulgar o plano de disciplinar, divulgar textos, estimulá-los a lidarem com os sites de conhecimento de uma maneira crítica. Os textos que estão colocados também ao acesso, nesses sites de conhecimento, e outros sites também, de uma maneira seletiva, né? Dessa maneira que eu lido com esses instrumentos. E, eventualmente, quando se torna necessário, o datashow, o laptop... é isso. Basicamente, é isso.”

A próxima professora entrevistada descreveu dizendo que usa “Tudo. Do quadro, que você utiliza na sala de aula, à educação à distância. Há um momento que você, mesmo na própria educação à distância, você dá um texto pro aluno, ou você elabora um texto a partir do que você está fazendo, né? Agora mesmo, a gente está trabalhando num projeto, que eu estou construindo aulas, que depois ela vai ser trabalhada por um designer, e ele vai modificar um pouco prá ficar uma aula muito boa, é como se você tivesse de fato dando aula pré-inicial, é quase como que você estar ali, ele vê figuras, ele tem praticamente tudo. Então, eu acho que isso são também tecnologias que fazem com que o aluno se aproxime, que a aula não fique chata; é que a gente sabe que não adianta você pegar e dar um texto altamente complexo, que o aluno não vai saber, mas, quando você coloca na linguagem dele, do jeito que ele entende, né, então, é isso. Outra coisa também, eu considero como tecnologia de ensino, embora eu não saiba qual é a visão teórica do fato, a hora que você utiliza, por exemplo, a tua aula, que você elabora, ou que você utiliza mais isso aqui, computador, a internet, na linguagem do aluno. Por exemplo, se você dá aula... como eu estou trabalhando agora prá gestores escolares; se você está falando da

perspectiva da indústria, ele não entende, entendeu? Do mesmo modo que eu estou dando aula pra um aluno de administração, que ele é estagiário, está trabalhando agora no comércio, onde eu estou te falando... dando aula pra gestores escolar, também não entende. Eu considero isso uma tecnologia de ensino básico, saber prá a quem você está dando, e o modo como você interage com aquela criatura. Isso é primordial. Deixa eu ver? Aqui, na faculdade, o que é possível você utilizar? Você pode utilizar toda tecnologia envolvida com educação à distância, desde que você não faça disso sua aula como um todo, certo? Você pode utilizar também aquelas ferramentas mais básicas, que são também utilizadas na sala de aula, desde levar prá lá e trabalhar com um programa, usando a internet, pedindo, por exemplo, pro aluno trazer o notebook, né? O aluno daqui, ele é um aluno com uma renda um pouco alta, ele pode trazer. Até quadro e giz”.

O quinto docente pesquisado descreveu o que utiliza como tecnologia em seu cotidiano da sala de aula dizendo “É, eu trabalho também um pouco com slides, multimídia, principalmente internet, nós temos o wireless pelo palácio todo. Trabalho também com grupos, dentro do Yahoo, grupos prá que os alunos possam trocar informação com o mínimo de interferência possível por parte do professor. E a parte de modelagem em matemática, eu tento desenvolver com softwares que são de livre mercado: o UR, que é um software bastante poderoso, até de programação. Temos um centro, se eu não estou enganado, em Curitiba ou Porto Alegre, que está desenvolvendo já quase toda a tradução pro português. Na área financeira, a gente trabalha também com GRIFEL e parte da modelagem à matemática também com Excel. Eu tenho uma visão, não sei te dizer se essa visão, ela é ampla ou se ela é restrita. A minha visão sobre tecnologia em ensino, eu tento utilizar de todo meio que eu posso prá fazer o máximo de divulgação de informação, no menor tempo possível. Então, nesse sentido, eu tenho os grupos de Yahoo, que faz todo tipo de propagação. Em média, eu tenho, por semestre 120 alunos e consigo colocar até 100 megabytes de documentação dentro desse Yahoo Groups. Eu tenho toda uma disposição de wireless, tenho computadorezinhos, tenho multimídia. Hoje em dia, nós estamos tentando buscar uma maior

parceria, não sei se vai ser possível ser feito ou não, com o pessoal de tecnologia. E também, de uma certa maneira, nesses grupos do Yahoo Groups, eu tento ‘implementar’ uma EAD, um ensino à distância, porque, como eu sou moderador do grupo, então, nós marcamos, de uma certa maneira, numa determinada hora, num dia da semana, aonde eu atendo a uma série de dúvidas de exercícios com os alunos, on line, entendeu? Então, basicamente, é isso que eu faço em relação à tecnologia; isso, no curso de Administração propriamente dito.”

O próximo explicou que “na verdade, em sala de aula, eu uso como tecnologia apenas datashow, essas coisas assim, apesar de não ter nada contra. Acho que é importante, mas, na verdade, tenho algumas restrições à proliferação do ensino à distância, que sempre trazem alguns problemas. Acho assim, quando você pensa no Amazonas, no Acre, é uma realidade e quando você pensa na pulverização, no Rio de Janeiro, é outra completamente diferente. Então, eu acho que a tecnologia é isso. Mas, nas organizações, eu acho essencial, questão de sobrevivência. Eu acho que, quando você pensa em Administração, incorpora a tecnologia. O único cuidado que você tem é a fuga do modismo, porque, na verdade, você usa tecnologia porque está em moda, compra pacotes, softwares, e depois vai descobrir prá que é que serve. Isso é uma dificuldade que eu vejo em algumas organizações. Não, eu não faço uso de nenhuma tecnologia de ensino assim. Porque, na verdade, assim, eu acho que é importante isso, eu gosto muito assim, de me basear nas experiências que eu tive, e na reação dos alunos. É basicamente isso. Eu acho que, nesse caso, eu não sou empírico em todos os lados, não, mas assim, eu acho que, em sala de aula, ajuda muito. E assim, não adianta só você passar o conteúdo assim; mesmo numa pública ou na particular, é importante você ter uma relação mais próxima com o aluno, que prenda o aluno, sem fazer espetáculo. Assim, não estou na sociedade de espetáculo, não. Eu até sou bastante simples, assim, o meu material é simples. Eu gosto sempre de trabalhar com slides, assim, me facilita muito; e eu vou acrescentando. Faço uma ementa mínima, e, durante as aulas, eu vou vendo as perguntas, etc. e tal. Mas eu não uso nenhuma tecnologia além do próprio datashow. Só isso. Só isso que eu uso.”

Um outro retratou as tecnologias utilizadas dizendo “*Eu vejo a tecnologia, simplesmente, como computação. A tecnologia vem para exercer uma mudança. No primeiro momento, a transmissão do conhecimento é oral; no segundo momento, você começa a ter o livro, e você tem uma mudança, tem a escrita. No terceiro momento, você passa a ter o quadro-negro, né, a lousa, e isso levou bastante tempo. Concomitante a isso, o próprio livro, o texto, sofre mudanças. No primeiro momento, você não tem livros coloridos, o livro é preto e branco; tipo de papel também muda, a forma da capa, a motivação, o formato, configuração. Isso tudo é, de certa maneira, um aspecto tecnológico. Quando você faz a opção de escolher o seu livro-texto, você pensa um pouco nessas características. Então, eu vejo, na verdade, quer dizer, a tecnologia como o ponto de mutação: Ó, cheguei a esse ponto; a partir de agora, será dessa forma. Como é que eu uso essa tecnologia? É procurando, de certa maneira, ver qual foi a mudança, e buscando uma certa experiência inicial. Vamos lá. Chegou o hardware. E agora, o que é que acontece? Chegou a TV preto e branco e depois, vem a cores com cromaqui. Hoje, tem a TV digital, que já mudou também. Do ponto de vista das aulas, o que me interessa é encontrar uma forma de interativa melhor com o aluno; isso ainda está faltando. O PowerPoint é simples; na medida que você começa a trabalhar com os jogos, eles são interessantes. Então, é preciso encontrar alguma coisa que, de certa maneira, motive o aluno, faça com que ele, efetivamente, apure, prá que ele tenha o conhecimento, a linguagem antes, e que ele possa, por exemplo, usar o computador como algo complementar. Vamos lá. O que é que eu acharia como melhor dos mundos em Finanças? [...] Então, eu estou pegando o exemplo: eu estou atuando direto no computador, mostro o primeiro exemplo. E agora? Também no computador, eu passo prá ele o exercício, e ele vai ter que resolver, por sua conta e, finalmente, você mostra a solução no computador. Estou falando em termos de Finanças, acho que é possível em outras áreas. Agora, isso tem um ônus, um custo para o docente; isso realmente é a inovação, e é um aprendizado também novo pro docente, como é que ele faz essa exposição, que tipo de exemplo ele escolhe, quanto tempo ele dá prá essa interatividade. E depois, se for o caso,*

ele usa um pouco o ensino à distância. Aí, sim, o ensino à distância, prá mim, ele tem que ser complementar. Eu sou contrário ao ensino à distância informativo, mas sou favorável ao ensino à distância complementar. Isso prá mim seria o melhor dos mundos.”

Em outra entrevista o docente relatou “Muito bem. Qual o nosso papel ali na frente? Guia com diversas possibilidades, e a gente escolhe o caminho, porque tem acesso à visão, um pouco mais do conjunto do que o aluno, a gente está ali prá guiá-lo. Qual seria os estudos necessários? Eu tento fazer isso! Guiá-los prá incentivá-los a estudar, a pesquisar, e prá gente falar a linguagem deles. Se eu chegar no primeiro dia de aula com uma bibliografia de 40 livros e mandar lê-los e resenhá-los, o cara vai estudar uma disciplina, vai esperar que apareça um outro professor mais flexível, mais agradável, e não vai querer fazer isso. Na hora que a gente passa prá tecnologia, e aí já me adiantando, eu uso PowerPoint em todas as minhas aulas, minhas aulas são de caráter expositivo, na sua grande maioria. Compartilho isso com os alunos; e eu também os incentivo que eles preparem parte dos pontos, que eles possam ministrar. Mas, no geral, as minhas aulas estão no formato PPP, representações. Eu adoro datashow! Eu falo e pondero, não são aquelas transparências chatas. Tem um pouco de vida, tem multimídia, e vídeo, tem música. Em sala de aula. Como é que a gente pesquisa nos vários periódicos; tenho acesso, entro, mostro prá eles. E, principalmente, eu uso muita tecnologia para o extraclasse. Faço questão que os alunos permaneçam conectados comigo; tenho uma comunidade minha no Orkut, que eu criei com meus alunos, tem os canais de acesso abertos, via e-mail, via SMS; o twitter está muito próximo de mim, eu penso utilizá-lo em breve; estar disposto em alguma situação, estar me comunicando com eles real time, que é essa linguagem que eu falo. Se a gente assim não fizer, a gente não consegue se comunicar com essa meninada.”

Outro docente relatando a tecnologia de ensino que ele utilizou no primeiro semestre de 2010 respondeu “É curioso nesse seu trabalho, talvez seja útil eu lhe dizer o seguinte. É impressionante o fato de que nos mestrados de que não tem conteúdo pedagógico. Então, você faz, passa a ser um

mestre, e nem sempre você é bom professor, porque não há um conteúdo de didática obrigatório nos mestrados. E no doutorado a mesma coisa, você passou a Doutor que deveria ter algum tipo de liderança, no setor de conhecimentos, mas você continua podendo passar e chegar até a esse nível sem o conteúdo de didática e de pedagogia. Então, você pode ser um doutor que não consegue transmitir o seu conhecimento. Então, a gente passa a conhecer tecnologia educacional como autodidata. Os métodos de avaliação também, que é uma coisa muito importante na área de educação, como aferir o que você transmitiu; isso tem técnicas prá fazer isso. Então, eu procuro usar sempre uma avaliação individual, e outra do grupo. Consigo fazer uma prova tradicional e uma outra atividade mais livre. A minha aula é muito dialogada, quer dizer, eu uso um método milenar, a maiêutica socrática; então, eu tento ver se extraio deles algumas da experiência de vida deles, do trabalho – que eles trabalham, alguns estão trabalhando já – coisas que eles já sabem, e que podem ajudar a compreender. Dá mais trabalho, mas é mais gratificante. E, nas avaliações, eu não dou uma nota absoluta, quer dizer, não parto de uma métrica interna; sempre faço uma avaliação comparativa dos alunos de uma mesma turma; então, cada turma tem o seu zero e o seu 10; não há uma avaliação apriorística; e aí isso também dá um pouco mais de trabalho, porque tem que olhar todos os trabalhos, todas as provas, prá depois atribuir o grau. Um conceito. É. E cada turma acaba tendo um parâmetro, que é o da turma. Eu tenho turmas com 20, tenho uma turma com 40 alunos, eu tenho uma turma de 60; isso varia também. Seria melhor que as turmas fossem menores; isso é um dado. Todos com mais de 40 alunos, torna-se improdutivo, na minha opinião.”

Uma outra docente entrevistada relatou assim: “Tá. Tecnologia de ensino? Eu acho que tecnologia de ensino vai desde do aprendizado sobre a metodologia de construção de disciplina; não é só tecnologia, no sentido hardware e software. Computador, né? Ou internet. Começa na didática, na concepção de um plano. Eu acho que daí você pensa como você vai trabalhar metodologicamente aquele conteúdo, e vai fazer com que o aluno interaja com ele. E aí a

tecnologia, no sentido hardware, software, e manipulação de dados, ele serve como um instrumento prá você colocar em prática aquelas questões que você concebeu previamente. É claro que sabendo que a tecnologia está disponível, que o instrumento está disponível, você pensa esse plano de uma maneira distinta, né? Utilizo, sim. Aqui, na faculdade, é muito básico: computador, datashow. A gente tem pesquisa prá distribuir material on line. A gente trabalha algumas coisas no Visio, layout, fluxograma. Eu coloco os alunos muito prá trabalharem em casa, construírem material, pensarem, trocarem pela internet também, e trazerem prá sala de aula eles se exporem, utilizando, expressando sobre como ele construiu aquilo. Tem o site do Departamento, que você coloca o programa, você não tem um ambiente, uma plataforma. Você não tem um espaço de interação, de postagem, um blog prá postar material; você não tem um espaço prá comentar, pros alunos baixarem material de forma organizada. O que eu soube é que você pode mandar algumas coisas prá ser colocado no site, mas é muito aberto, muito amplo, eu não vou colocar material meu num site. Eu acho que a exposição de um plano de aula já é o suficiente. Aí, o que é que eu faço? Eu passo material prá eles, e eles trocam; isso reduz a possibilidade de troca de compartilhamento. Lá, na FGV, por exemplo, eles tinham uma plataforma que era bem basiconsa, e que você podia e os alunos se cadastravam no grupo que você criava, e você podia mandar mensagem; como se fosse um grupo, mas ele era de domínio da instituição, e você moderava, e aquilo virava oficial, e toda disciplina tinha o seu; então, você não precisava ter grupos paralelos. Eu acho que é ruim quando a disciplina era presencial. Aqui é diferente. Quando entra no primeiro semestre, ele já é instruído a formar grupos; então, são grupos da turma, não da disciplina. E, na EBAPE, nessa plataforma, eu tinha as pastas separadas por semestre; então, o aluno do semestre atual podia olhar os materiais do pessoal do ano passado, do ano retrasado, as apresentações que eles fizessem. Com a senha dele. Então, dava uma continuidade, né? A trajetória da disciplina, pro cara ver como é que...E assim, por mais que a gente tenha aqui recursos, né, tem o laptop prá levar prá sala, tem o datashow, mas a conexão de

internet não dá pra você passar um filme ali, na hora, tem que pedir a caixa de som, tem que pedir não sei o quê”.

O próximo professor falou *“Olha, tecnologia de ensino, pelo o que você me fala, inicialmente, o que me vem à cabeça seria a modalidade de educação à distância, e eu ainda não faço uso de nenhum mecanismo, nenhum recurso de educação à distância. Confesso que sou um pouco resistente, e quebrei um pouco dessa resistência, numa experiência que eu estou terminado, inclusive, essa semana. Eu organizei um livro didático para um curso de capacitação na área de recursos humanos daqui, da universidade, e esse livro, ele vai ser usado pelos servidores que vão participar desse curso na modalidade à distância. Então, eu sei que o livro, ele vai ser fisicamente impresso, mas que essa atividade do curso serão 80% feitas à distância. E eu quebrei um pouco com essa resistência, como eu falava há pouco prá você, por conta dos relatos da coordenação do curso, que, inclusive, me disse que alguns alunos estavam reclamando de que o curso à distância estava exigindo muito mais do que o curso presencial, dependendo do módulo, né, que... eles tinham um intervalo de tempo prá concluir uma tarefa, mas esse intervalo e essa intensidade muitas vezes, ela pegava os alunos de surpresa, e eles não imaginavam que teriam que trabalhar com o mínimo de seriedade. Então, não faço uso ainda. Ainda que eu fale pra você essas observações, eu acho que também tem o outro lado perigoso da moeda, da tecnologia de ensino, que é o de você ter que amarrar de alguma forma, e saber quem é que está do outro lado fazendo os exercícios, quem é que do outro lado está respondendo as questões. Então, na pedagogia tradicional, o que você está chamando de tecnologia de ensino, o pessoal chama de recursos didáticos. Quando fala em tecnologia, prá mim, me remete à parte à distância. Mas assim, o uso, no presencial? A dinâmica, ela varia muito, né, de turma para turma. Nesse semestre, eu estou usando muito mais as dinâmicas de trabalhos em sala de aula, né? Eu pego as perguntas-chave do texto, porque os alunos muitas vezes não lêem, né? A tarefa que eu peço, que é a condição sine qua non para essa metodologia que eu desenvolvi, se prevê é que eles lêem previamente. E como*

eles não lêem, eu tenho que entrar com o plano B, e aí o plano B é às vezes eu distribuo perguntas pros grupos, pra fazer o pessoal pensar, e prá não sair daquele texto, porque dificilmente, eu faço uma aula só eu falando. Sempre procuro partir da realidade da turma, de quem trabalha, quem não trabalha, uma pergunta, alguma dúvida, uma curiosidade, prá provocar o diálogo. Só que a aula expositiva, eu falo prá eles, eu conheço os textos, eu poderia chegar aqui, no quadro, e apresentar os textos de cabo a rabo, mas se eu não conseguir fazer os alunos lerem os textos previamente, mastigar o texto no ensino de graduação eu acho que é... eu vou usar um termo que você usou: é alienar os alunos. Eu acho que, na graduação, a gente tem que provocar intelectualmente os alunos a formar massa crítica. Eu, geralmente, eu procuro pegar um problema, ou forço aqueles que gostam de falar mais a trazer algum elemento, e eu parto desse elemento prá fazer: E o que é que você acham? Pego uma outra pessoa de outra turma, prá que eles se expressassem com liberdade, Pode generalizar, não pode? Em que medida? E procuro construir a partir daí. Eu uso PowerPoint, eu não vou dizer prá você que não uso, né? Nas aulas de mestrado, por exemplo, que são turmas muito grandes, e às vezes tem algum voluntário. Mas eu também tenho percebido algumas limitações em usar o PowerPoint. A tecnologia, ela é criada prá ajudar a gente; ela não pode transformar num fim nela mesmo; então, muitas vezes, eu percebo que, quando eu uso o PowerPoint, eu dou mais do que os alunos abrirem os seus laptops, e aí eles ficam fazendo os e-mails deles, entendeu, ou então está muito ligado nas transparências, querendo copiar, querendo que eu envie por e-mail, e aí eu acho que a gente pode perder o momento da discussão. E aí muitas vezes eu vou ponderar: eu uso; se a turma acompanha, a gente vai direto; se não, não. Mas assim, as minhas aulas, geralmente, são aulas que eu procuro aulas dialógicas mesmos, partindo do princípio de que o conhecimento, ele é construído coletivamente; não parto do princípio de que eu saiba e o aluno não sabe; parto do princípio que os dois podem aprender juntos. Claro que o professor pensa diferente, de conduzir outras turmas, montar processo de avaliação, etc., então, eu acho que esses são diferenciadas, mas não que seja melhor do que os

alunos, até porque os nossos alunos, na graduação, eles têm muita experiência de gestão, e isso enriquece muito, e a gente tem que aproveitar.”

Outra resposta docente sobre a utilização de tecnologias de ensino foi “Olha, na verdade, a tecnologia que eu uso assim, com o estudante é muito inspirado, com toda certeza, são todos textos que eu estou usando sistematicamente. E às vezes prá tentar passar trabalha o tempo todo, né? Trabalhar conceitualmente a questão do trabalho é uma coisa meio complicada se você não tem vivência com essa questão. Então, eu só posso falar de cadeira onde as discussões prá desenvolver no meio operário, o pensamento dos sindicatos, essa discussão é uma discussão complicada inicialmente, porque as pessoas tinham uma dificuldade de compreensão da tecnologia. Uma vez superada essa barreira ideológica, a compreensão da tecnologia levada pro concreto é rapidíssimo porque eles tinham uma vivência no trabalho; então, eles entendiam rapidamente. Se a teoria é tão consistente. Então, eles conseguiam entender rapidamente a organização conceitual do real deles. A realidade é outra, é bem outra, é bem diferente. Então, o máximo que eu uso é o computador prá elaboração”.

A professora entrevistada explicou que “No Marketing, a gente tem muita distração, estudo de casos já documentada, em vídeos, informações, créditos, às vezes revistas; às vezes, eu apresento. No período passado, tinha uma aluna que trabalhava num jornal, e ela trouxe uma campanha, que eles fizeram e naquele campo que tinha aplicação, a gente acabou discutindo. Então, é o uso mais trivial que a gente tem, porque o outro é o uso administrativo mesmo, como qualquer tecnologia. Quer dizer, se você pegar um livro é igual uma tecnologia, né? Quer dizer, se a gente tenta olhar a tecnologia de ensino: passa necessariamente por um processo e o que é que é tecnologia educacional? Você ilustra, você fala, você sintetiza com eles, né, sistematizando o curso; isso é tecnologia educacional; isso você não precisa de nenhum instrumento mais elaborado prá transmitir. E daí? Eles absorveram? Eles conseguem criticar, não conseguem? Essa é a minha parte! Então, eu acho que as tecnologias são essas. Agora, as tecnologias

contemporâneas, a gente vai se valer disso. Às vezes, eventualmente... eu não uso na prática das minhas aulas. Mas tem. Às vezes, eu sou cobrada por eles assim, no corredor: Ah, me auxilia aqui. A gente está participando disso. Dá uma olhada. Eu não me nego, mas não coloco como parte do meu programa, não”.

Outra professora entrevistada disse “se eu for falar tecnologia sob a perspectiva de materiais, de coisas mais tangíveis, concretas, tem um, eu uso, mas eu uso assim, datashow. Sob essa perspectiva, eu uso o datashow; eu sempre tento, num curso, que eu sou tutora, eu consegui transferir a metodologia, a ferramenta que a gente está utilizando lá; mostrei muitos aplicativos; eu aproveito, explico o que é que é, e dou aula de cultura, que é o tema da matéria, usando aquilo. Se você for pensar tecnologia sob a perspectiva não necessariamente na ferramenta, mas com um cunho mais assim, numa perspectiva mais de forma de abordar, eu sempre tento apresentar as questões, e ajudar a construir junto com eles; quer dizer, eu tento... até nessa interação, tem uma relação mais, que a gente poderia chamar então, de uma forma mais construtivista, de alguma maneira por meio dessas moderações, trazendo os alunos prá reflexão. Uma coisa que eu bato muito com os alunos, eu digo assim: O que é que nunca vai se tornar obsoleto? A capacidade crítica. Então, eu tento muito estimular isso lá. Vamos conversar. Por que é que é isso? O aluno fala qualquer coisa, eu tento dilatar aquilo; isso, eu faço um esforço muito grande. Mas assim, eu sinto que tem um gap muito grande. Eu acho que a universidade, as didáticas, metodologias pedagógicas, e o aluno, principalmente da Administração, está tudo em descompasso, sabe? Eu vejo assim, num descompasso muito grande. E eu confesso a você, de coração, que apesar de eu ter uma formação em Psicopedagogia, eu sou psicóloga, de eu adorar dar aula, se você me perguntar: qual a tecnologia mais avançada? Eu vou te dizer: Eu não sei porque, realmente, eu não sei. Eu sou muito honesta; isso é uma coisa que me angustia bastante, porque o que eu vejo é que os alunos querem uma coisa tão prática [...] Então assim, eu tento, sinceramente, assim, usar tudo que pode se fazer, prá sensibilizar, mas assim, eu sinto... primeiro, que o pessoal acha que

RH é uma baboseira; em parte... – é a minha matéria –; em parte assim, eu sou a primeira a falar: [...] assim, meio papo mole; vêem isso tudo como coisa sem pé, nem cabeça; eu acho que também tem uma lógica hoje financeira que predomina, né, é o banco, você ganhar dinheiro, né? Quer dizer, essa coisa de acadêmico. Hoje, tem uma nítida relação, no Brasil, de que a academia não tem nada a ver com a questão do dia a dia empresarial; é como se fossem duas instâncias excludentes, né, quer dizer, não são nem diferentes, elas são excludentes. Isso me aflige um pouco, porque eu sou consultora.”

Outra docente respondeu “É, a gente usa nas disciplinas alguns programas. A gente usa o SPSS prá estatística; a estatística mudou prá Análises Variáveis, que é uma disciplina que agora foi colocada, que é da grade nova só, porque eu não sou professora da grade nova, e o pessoal da grade antiga sabe da necessidade dela. Estatística te dá uma visão menor, né? Quando você está com multivariadas, você tem a visão de grupo, você tem a visão do contexto maior, que é o que acontece numa empresa, que é que eles vão mais trabalhar e fazem como eletiva a variada, e conseguem fazer”.

Havia outra professora que até então só estava complementando as falas da docente que respondia e finalizou a questão sobre o uso das tecnologias de ensino no cotidiano da sala de aula dizendo “E essa grade nova é isso. A grade nova, não só na Multivariada, que é uma matéria muito aplicada no laboratório, mas a gente conseguiu... pelo menos está tentando fazer. Não como a gente queria, pelo menos não como eu queria – fazer a estatística também acontecer dentro do laboratório, com o Excel, o PO também dentro do laboratório, com o Surver, né? Então, primeiro, eu levo um modelo bem grande, bem complicado, bem com tudo quanto é coisa, que eu possa ter de direito ali; aí um belo dia: Vamos dar uma olhadinha no laboratório. Uma hora de aula, Mas uma hora de aula não vai dar prá ver tantas aulas assim, que a gente viu na sala!? Vai, sim. Vamos lá. Aí falam assim: Isso aqui, você não ensinou. Não ensinei porque você não vai ser um programador. Você não vai programar. Programar, a gente bota outra pessoa. Você não é um

programador; você tem que entender. Olha esse resultado aqui. O que é que você vê disso?[...] A única coisa que é mais complicada aqui, é que a gente não diminuiu tanto a ementa; então, a ementa continuou a mesma, e a gente teve que colocar o laboratório dentro também. Então, a gente dá uma carga de conteúdo grande prá ele, e às vezes não dá nem tanto prá cobrar como a gente queria, mas a gente cobra um tanto, e o laboratório é esse. A gente tem um problema maior de todos, é que todas as disciplinas hoje em dia... acho que em todas as áreas está sendo assim, mas o DC não comporta a gente; a gente tem dois laboratórios aqui, são ótimos, esses que são usados, mas não comportam. A gente vai dividindo. Então, a gente está nessa luta assim, meio com o laboratório.”

A próxima professora entrevistada disse “Então, eu trago os recursos, eu escolho os textos, mas o grupo vai apresentar, vamos debater aquele texto, eu entro prá eventualmente falar: Olha, vocês esqueceram um ponto muito importante, que foi esse. Então, eu preparo o que eles vão apresentar. Já aconteceu dos grupos: Ah, não pude. Aquelas coisas, não trouxe a apresentação, aí eu entro e apresento; é lógico, o grupo é penalizado por não ter apresentado, mas não é uma coisa assim, que fique totalmente entregue à turma. Não, é uma coisa dirigida, né? Então, eles vão apresentar, mas quem leciona o texto que eles vão. Olha, o tema da aula é Marketing de luxo; então vocês vão ler esse texto aqui, vocês vão ler esse texto. Vocês vão ler isso aqui, e me apresentar. Porque é um risco também muito grande, né, pedir: Fale sobre o tema tal. Ah!! Eu vi na internet ou saiu na revista não sei das quantas, fica uma coisa rasa, né? E eles fazem o trabalho, mas não apresentaram o campo. Então, isso foi mudando bastante, assim, de deixar mais a cargo, né? Claro que a gente ainda tem muito risco de puxar, e acabando... quando eu me pego, eu estou lá, no delivery, né? Bancária? Junto. Pois é. Muito bom, né? Bancária é depósito. Olha, assim, eu entendo tecnologia num sentido mais amplo, né? Que a gente tende a pensar no datashow, no vídeo, né, no ensino à distância, uma coisa mais hardware, quando fala de tecnologia. Mas, na verdade, a gente pode usar como sinônimo de metodologia, de técnicas do

aprendizado. Então, eu acho que, em termos de tecnologia, basicamente seria isso assim, de tentar fazer com que o aluno construa, né, que ele esteja ali envolvido, e responsável também por aquele aprendizado. De corpo. Um erro comum assim, que a gente estava passando uma mensagem esquizofrênica e faço a meia culpa, é que muitas vezes, com medo do assunto não ser abordado, ou você estimula e a resposta não vem, aí você entra, aí você passa uma mensagem: Ah, só a gente ficar calado, que a professora fala. Aí na prática. É só não responder logo, que aí ela vai, delivery. Respondi de novo! Mas assim, eu acho que são tecnologias também internas, né, assim, de você ir modificando a sua maneira de atuar, né? Que você não sabe o que é que vem. Porque a aula planejada no bancário, você cronometra cada segundo: Vou explicar isso aqui em um minuto, vou dar um exercício em 20, depois eu fecho com não sei o quê e pronto, tenho um controle total. E numa coisa mais construtivista, você às vezes tem certas discussões, que são muito boas, que eu deixo rolar: Ai, que bom, já estão surgindo ganchos prá outro conceito, que eu vou querer pegar; então, uma discussão, que eu achei que ia durar 20 minutos, dura uma hora e meia, ótimo, deixa rolar, né? Porque antes eu achava que era falta de planejamento meu: Como? Eu deixei rolar? Eu tinha que cortar, prá encaixar nos 20 minutos.”

E o último docente entrevistado disse “Olha, eu acho que a sala de aula hoje, ela não pode ser substituída pela máquina. Tecnologia, prá mim, é ferramenta que possa auxiliar na condução do seu programa, do seu conteúdo programático, auxiliar prá que você pegue esse conteúdo, e faça chegar com uma velocidade contemporânea, que é através de ferramentas altamente tecnológicas. Agora, o professor, ele não pode ser substituído por ferramenta. Eu sou, contra curso à distância! Sou a favor de curso presencial. Sou contra essa idéia do professor dar aula de casa por computador, vocês me mandem e-mail, eu respondo e-mail, ele vem à sala de aula pouquíssimo, a sala de aula é esvaziada. Ela já foi esvaziada pelo golpe militar, quando acabou o conceito de turma, passou a ser período. Eu tenho turmas inteiras que não se conhecem; esse espírito de turma acabou; foi muito ruim pro ensino, pro jovem, e pro aluno, e para o professor.

As novas tecnologias aumentaram mais ainda essa condição do conteúdo programático, ou seja, aula passou a ser aula só de ferramentas tecnológicas, só de tecnologia; a figura humana, o professor, o seu conhecimento, a sua sabedoria, as suas emoções, a sua poesia, ela não é mais presencial. Eu continuo insistindo que ela tem que ser presencial; ela tem que modificar apenas... logicamente, isso sem nenhuma questão, nem parte crítica de não usar as ferramentas, nas novas tecnologias. Pô, tem que se usar, não tenha dúvida. Mas a questão não é só essa. É usar ferramentas, mas também firmar a presença do professor”.

Essas descrições sobre as tecnologias de ensino utilizadas pelos docentes no cotidiano em sala de aula nos cursos de graduação em Administração da PUC-RJ, UERJ, UFF-Niterói e UFRJ no primeiro semestre de 2010 nos relataram vários exemplos da “atitude crítica”. Sendo assim, voltemos ao Paulo Freire!

4.2 Paulo Freire como Heterotopia de Michel Foucault

O pluralismo das subjetividades dos docentes entrevistados nesta pesquisa trouxe-nos várias possibilidades de “atitudes críticas” praticadas no cotidiano da sala de aula em cursos de graduação presencial em Administração. Apontando-nos, assim, algumas problematizações para pesquisas contemporâneas com epistemologia crítica. Denunciando os riscos de uma crítica alinhada com o "gerencialismo engajado" e anunciando, portanto, alguns caminhos para o debate docente sobre a teoria e a prática no campo organizacional, em geral, e no movimento crítico, em particular.

Nesse sentido, Paulo Freire com sua denúncia cáustica e seu anúncio libertário, nos remete aos ensinamentos da episteme de Michel Foucault, isto é, do húmus epistemológico do filósofo francês floresce a apreensão das idéias do educador brasileiro. A *démarche* desses nós das discursividades atuais concede lugar às múltiplas modalidades de luta em jogo no mundo contemporâneo. Relembremos que elas são, no campo dos afrontamentos e resistências ao poder, como também a seus excessos, as lutas contra a dominação étnicas, sociais e religiosas, as lutas contra as formas de exploração que separam o indivíduo do que ele produz e, finalmente, as lutas que levantam a questão do estatuto do indivíduo, isto é, são lutas contra o assujeitamento, contra as diversas formas de subjetividade e submissão (CASTELO BRANCO, 2000).

Freire possui uma originalidade própria, isto é, não é simplesmente um pedagogo, no sentido específico do termo. Assim, ele é um educador da ‘consciência ético-crítica’ que inspirando-se em pensamentos existencialistas, comunistas, anarquistas (vanguardas do mundo contemporâneo), desenvolveu um discurso próprio, a partir da realidade do Nordeste brasileiro e da América Latina. Assim, quando aborda o “medo da liberdade” presente no oprimido, introjetado pelo castigo e pela dominação, “pulsionalmente” inspira-se, com certeza, na idéia de liberdade que antes de tudo, o oprimido precisa descobrir-se como tal para, então, elaborar sua “consciência crítica”, passo a passo com sua organização (MISOCZKY, MORAES e FLORES, 2009).

Trata-se de uma luta, ao mesmo tempo, interna e coletiva, ou seja, dentro do oprimido também vive o opressor e a libertação não é uma luta individual, é social e política. É uma libertação que não é unilateral, pois a libertação do oprimido deve dar-se junto com a libertação do opressor. Se não for assim, seria mera repetição dos mesmos métodos e procedimentos de dominação. O objetivo que é libertador, nega qualquer coisificação. Nesse sentido, é trágico o dilema dos oprimidos e o que têm que enfrentar. Pois, a Liberdade só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos. A superação da contradição é o parto que traz ao mundo esse homem novo não mais opressor, não mais oprimido, mas homem libertando-se (FREIRE, 2005a).

Misoczky, Moraes e Flores (2009) nos mostram que é em *Pedagogia do oprimido* que Paulo Freire desenvolve e utiliza pela primeira vez o sintagma *inédito-viável*, empregado para expressar, com enorme carga afetiva, cognitiva, política, epistemológica, ética e ontológica, os projetos e os atos da possibilidade humana. Segundo Freire (2005a), o *inédito-viável* se nutre da inconclusão humana, a mesma inconclusão da dialética, como também o mesmo inacabamento crítico da episteme de Foucault que nos mostram as possibilidades históricas, informando que não há reino do definitivo, do pronto e do acabado. O *inédito-viável* é a utopia alcançada que faz brotar outros *inéditos-viáveis*. A partir da concepção de que os seres humanos não somente vivem, mas existem; existência que é histórica (FREIRE, 2005a).

O original educador Paulo Freire observa ainda que estes são consciência de si mesmos e, assim, consciência do mundo, porque são “corpo consciente” e vivem uma relação dialética entre os condicionamentos e sua liberdade. Desse modo, em suas relações com o mundo e com os outros, os sujeitos podem ultrapassar as *situações-limite*, que não devem ser tomadas como se fossem barreiras insuperáveis, mas apenas como obstáculos à sua libertação, ou, ao não enfrentá-las, tomá-las como barreiras intransponíveis. Assim, percebidos-destacados são momentos em que os homens apreendem as barreiras, como freios, em que elas se configuram como obstáculos à sua

libertação. Revelam-se, assim, como realmente são: dimensões concretas e históricas de uma dada realidade. Dimensões desafiadoras aos homens, que incidem sobre elas através de “atos limites” (MISOCZKY, MORAES e FLORES, 2009).

São as barreiras, as situações-limite depois de “percebidos-destacados”, que permitem o sonho da realização da utopia da humanização, a concretização do SER MAIS! Pois, a superação das situações-limite não ocorre fora das relações ser humano-mundo. Na verdade, somente acontece através da ação dos sujeitos sobre a realidade concreta em que se dão tais situações (FREIRE, 2008). Por isso, nesta dissertação foi fundamental não interpretar as palavras dos professores entrevistados. É no cotidiano (situação) da sala de aula que podemos tirar exemplos das práticas docentes.

Nessa prática crítica de muito maior negatividade e materialidade, são os ‘sujeitos históricos’ que buscam antes quem possa educá-los em comunidade, pois aí se educam também os cientistas e não é mais a teoria crítica de cientistas que procuram um ‘sujeito’ histórico (MISOCZKY, MORAES e FLORES, 2009). Pois, não se separa o ato de ensinar do ato de aprender: ensino/aprendizagem (FREIRE, 1984). Ao contrário, Paulo Freire afirma a educação como um ato político, negando qualquer possibilidade de que esta venha a ser neutra. Desse modo, analisa o papel histórico-político do educador como uma possibilidade histórica e essencial da *práxis* revolucionária.

Uma categoria que encerra nela mesma toda uma crença no sonho e na possibilidade de utopia, na transformação das pessoas e do mundo, ou seja, o *inédito-viável* é, portanto, tarefa de todos e todas (FREIRE, 2008). Possibilitar o descobrimento do sujeito de sua própria condição real e histórica. Esse é o papel do educador Paulo Freire. Entretanto, em Freire (2005a), o *inédito-viável* depende, *a priori*, de certa conscientização e posicionamento diante da realidade, da percepção da possibilidade de transformar a realidade. Freire (2005b) lembra que aí está limitado

também o papel do educador, pois a consciência não chega ao sujeito, vinda “de fora”, surge “de dentro”. A conscientização não se dá apenas no nível das idéias, mas na ação (FREIRE, 1980).

O ser humano se modifica ao mesmo tempo em que modifica o mundo. Portanto, a conscientização como “atitude crítica” dos homens na história não finda jamais, ou seja, é um processo permanente de busca e aprendizado através da ação e da reflexão, na tentativa de superar obstáculos. A permanente busca da utopia, que para Freire (1980) não é o irrealizável. Ela não é o idealismo mas sim a dialetização dos atos de denunciar a estrutura desumanizante e anunciar a estrutura humanizante. Por essa razão, a utopia é também um compromisso histórico. Freire (1980, 2005b) assinala que não ocorre uma simples passagem de uma consciência mágica ou ingênua para uma consciência crítica.

Caracteriza, então, três graus de consciência da realidade, em parte, condicionados pela estrutura histórico-cultural. O primeiro grau é a “consciência intransitiva”, marcada pela falta de discernimento acerca da realidade, implicando uma incapacidade de entender as diversas problemáticas que cercam o sujeito. Nesse estágio, ele não consegue exprimir-se, pois se encontra ainda *em si* e não é capaz de chegar à autoconscientização do *para si*. Porém, à medida que o sujeito dialoga sobre questões transcendentais à esfera meramente vital, sua consciência se alonga em um processo transitivo que Freire (1980) chama de “consciência ingênua”.

Nesse segundo grau de consciência, o sujeito possui uma compreensão mágica da realidade, perceptível na fragilidade de suas argumentações. A escuta do outro ainda não é sensível, as concepções são consolidadas individualmente. A partir da “consciência ingênua” pode emergir o terceiro grau de consciência da realidade, a “consciência crítica”, marcada pela segurança de argumentos, pela recusa a qualquer tipo de autoritarismo e dominação, e pela presença do diálogo e do compromisso com a libertação e a emancipação do ser humano (MISOCZKY, MORAES e FLORES, 2009).

Compreende-se, então, que a “consciência crítica” se dá pela “ação dialógica”. O diálogo não impõe, não maneja, não domestica, não sloganiza. Não significa isto que a teoria da ação dialógica conduza ao nada. Como também não significa deixar de ter o dialógico uma consciência clara do que quer, dos objetivos com os quais se comprometeu. A questão central da ação dialógica é que ela não se dá fora da *práxis*. Isto é, o diálogo, o pensar, não se dá fora dos homens, nem num homem só, nem no vazio, mas nos homens e entre os homens, e sempre referido à realidade (FREIRE, 2005a).

4.3 Os cursos de Administração presenciais pesquisados

Vamos agora tentar compreender os cursos pesquisados através das entrevistas dos professores e coordenadores pesquisados.

Uma docente entrevistada explicou a situação atual da PUC-RJ dizendo “ *eu acho que toda hora a gente tem que voltar ao projeto do curso, pensar no que a gente está falando, e, sobretudo, pensar que profissionais que a gente está formando, o que é que é um administrador [...] A questão do papel, o que é que a gente está formando, quem é. E os próprios alunos perguntam muito? [...] Porque eu tenho minhas dúvidas também. E aí a gente se apóia por uma... quer dizer, o meu limite... o meu contorno, vamos dizer assim – não é limite –, prá explicar isso é o projeto pedagógico, onde eu me apóio, e, sobretudo, na forma como a gente construiu aqui o nosso projeto pedagógico? Então, quando eu preciso responder pros alunos o que é que é Administração, eu vou apoiada naquilo que a gente está fazendo atualmente – até é um currículo novo? Atualmente, a gente está com duas grades, com duas dificuldades inerentes a isso. E é um movimento de atualização de currículo, que veio não só como uma necessidade daqui, institucional, mas que o próprio MEC também colocou, né, impôs uma reorganização curricular; e aí, diante disso, a gente fez uma escolha, e a nossa escolha é fazer com que o nosso aluno, ele saia, sabendo que ele tem alternativas, de possibilidade até de encarreiramento, mas isso seria uma outra discussão. E o nosso esforço, nessa construção desse serzinho, administrador é um ser que seja minimamente preparado pra tomar decisão. E essa grade nova, inclusive, ela se apóia muito em – já antecipando um pouco essas tecnologias – atividades que integrem o conteúdo? [...]. Então, a tecnologia, no sentido mini summum, é bem tosco, quando eu falo pros alunos, é o modo pelo qual a gente faz as coisas; não é nada... um artesão, ele tem a sua tecnologia também. E a Administração, na minha opinião, é a possibilidade também de fazer coordenação de recursos, ou seja, de que natureza for; e isso vai mudar muito em relação ao tipo de negócio, né? Eu acho que cada vez mais administrar é coordenar recursos. Toda a complexidade inerente a isso:*

recursos, tecnologia, pessoas, né? Então, pra mim, um administrador, hoje, é um coordenador de recursos; precisa ser, né, mais do que um controlador, um coordenador”.

Outra professora entrevistada na PUC-RJ explicou “No próximo semestre. E eles já entenderam essa diferença, depois da grade nova, depois das integradoras. Eu acho que é um projeto muito bacana, não é porque eu trabalho aqui não. E assim, o que eu vejo nas outras instituições, que eu conheço, pessoas que eu me relaciono, existe essa integração entre departamentos; eles têm essa preocupação entre departamentos. Aqui, como a gente tem algumas áreas específicas dentro do Departamento de Administração, a gente conseguiu fazer isso dentro do Departamento de Administração, e estamos tentando, e eu acho que estamos conseguindo – sou um pouco suspeita, nesse ponto [...] O aluno nosso, ele está entrando, e logo no início – que é uma das primeiras integradoras, integradora II –, ele está conseguindo ver isso tudo logo no início do curso, e tendo uma visão do que é cada área, tendo a possibilidade até dele dentro mesmo mudar; isso, eu não vejo nos outros lugares; eu acho isso é muito bom. Dentro do próprio departamento, existe uma disciplina que é integradora, que integra as áreas dentro de Administração, que a gente tem aqui. [...] Deu mais consistência na decisão. Eles já estão começando a ter que escolher alguma coisa desde o início do curso; e isso, eu achei que foi uma coisa boa; e não está tendo mais uma resistência, que tinha antes. Porque, nesse processo de interlocução, tem a grade antiga e a nova; aí, primeiro, que o pessoal da grade antiga acha que está desatualizada, e fica chateado. É, reclamam. E o novo, ele também... mas ele também fica buscando brechas naquilo que o antigo ainda tem de possibilidades na área. Na PUC, por ser uma universidade, qualquer aluno pode fazer como eletiva livre qualquer disciplina. O que é que acontece? O curso, ele foi... o antigo acaba rodando, e o outro ia assumindo, gradativamente, entrando as disciplinas. Então, quem queria antecipar, o que começou a fazer? Buscar as antigas. A universidade tem esse caráter também, né, é muito de negociação, de escutar aqui, escutar ali É, joga pra cima e vai. Então... Porque, quando vale, aí eles pegam aquilo, aí passa a ter um valor de lei. Então, eles sabem muito

bem usar a lei. Uh! Adoram. Ficam buscando brechas...Ficam buscando, aí vai... buscam brechas. Então, o tempo todo, a gente vai tentando amarrar, e tirar as brechas. E é um processo, que é muito interessante por causa disso? Então, tem muito disso. Quando a gente percebe alguns movimentos assim, a gente entra na rede, pra saber o que é que está acontecendo. E a coordenação fica com o professor. E o professor? É, porque, em princípio, o professor tem lá um direito de cátedra mas aí o aluno se sente ameaçado, começa a incorrer a todas as instâncias, e elas vêm de lá pra cá, e a gente volta daqui pra lá; e aí essa manobra aí é um elemento de gestão – já que a gente está falando de Administração – que é extremamente complexa, né? E juntando duas grades... Mas o... professor tem muito contato, por conta das atividades complementares com os alunos, nesse leva e traz, né? Por isso que eu digo que eu tenho mais com os meus alunos mesmo, porque eu dou aula na graduação também, mas eu digo, em termos da relação, ela tem muito mais... ela se relaciona mais com os alunos, de uma maneira geral, do que eu”.

Uma docente entrevistada na UERJ nos explicou “a gente fez uma opção, com a reforma, prá trabalhar os seis primeiros períodos todo o embasamento temático e conceitual, que os alunos têm que ter em áreas; e, no último ano, nos dois últimos períodos, eles têm a possibilidade de elegerem algumas disciplinas, que são complementares a esse embasamento nessas áreas. Então, por exemplo, o aluno que gostou da área de Marketing, ele tem a possibilidade de compor um conjunto de disciplinas com essas outras: Serviços, Varejo Relacional, Comportamento do Consumidor, etc. Então, ele trata de uma coisa mais específica, apesar dessa que é obrigatória prá todos, que é o que a gente chama de pesada porque ela tem o dobro da carga atual, convencional das disciplinas, né? Então, isso acontece em Produção, isso acontece em Marketing, isso acontece em Recursos Humanos, isso acontece em todas as áreas. As grandes, digamos assim, áreas de conhecimento de Administração tem uma fundamentação, que depois se complementa ou não, dependendo da vontade, o interesse pessoal de cada um, e esse no último ano. [...] A gente usa a expressão ‘com formação específica em’ mas a nossa certificação não: eles são bacharéis

em Administração de Empresas. Nós aqui na UERJ, na unidade acadêmica, é que a gente tem conferido um certificado, que é assinado aqui, no âmbito da unidade de coordenação de curso, da direção, prá essa formação específica, que, no caso, a gente tem em operações, que pega a área de produção, de Marketing de mercado. A gente tem Finanças, a gente tem a área pública, e a gente tem uma que seria ou relacional, RH, que essa é até a de organizações, a mais genérica.”

Um professor entrevistado na UFF- Niterói descreveu “olha, pelo nosso regimento aqui, o nosso projeto 25% das disciplinas podem ser dadas de uma forma EAD, educação à distância. É 50, 25% pode ser EAD. Pra nós aqui, nós ainda não tivemos... como nós tínhamos um corpo docente restrito, nós não tínhamos tempo de preparar as aulas EAD. Também não temos ainda aqui um, suponhamos... Tá bom, preparou aula EAD, o aluno não entendeu, cadê o call center? Nós não temos essa estruturação ainda... A plataforma de ensino, nós não temos. Nós não temos; hoje, nós não temos. Estão implantando. Eu acho que hoje com esse governo, que liberou mais recursos e professores pras federais, nós já podemos criar um corpo de professores pra estudar esse processo de EAD. Prá desenvolver isso. Porque não é só colocar o instrumental; tem que ter uma retaguarda atrás, material gráfico também de suporte, capacitação, linguagem diferente, né, é outro tipo de linguagem, né? Então, eu acho que isso aqui, no futuro, a universidade aqui estará atendendo esses 25%, especialmente porque nós temos um programa de interiorização, nós damos aula em Macaé, Itaperuna, cada vez é mais difícil o pessoal ir, remuneração de bolsas, de ajuda de custo. Então, eu acho que esses pólos podem se beneficiar muito da EAD.”

Uma outra docente entrevistada da UFF-Niterói complementou dizendo “Tudo bem. Tem o site do Departamento, que você coloca o programa, que pode... mas assim, você não tem um ambiente, que o professor pode...Uma plataforma. Você não tem um espaço de interação, de postagem, um blog pra postar material; você não tem um espaço pra comentar, pros alunos baixarem material de forma organizada. O que eu soube é que você pode mandar algumas coisas pra ser colocado no site, mas é muito aberto, muito amplo, eu não vou colocar material meu num

site. Eu acho que a exposição de um plano de aula já é o suficiente. Aí, o que é que eu faço? Eu passo material pra eles, e eles trocam; isso reduz a possibilidade de troca de compartilhamento”.

Na UFRJ um docente entrevistado esclareceu “Nós temos uma ementa, que está preconizada no programa pedagógico do curso; essa ementa, esse PPC nosso, ele foi trocado há pouco tempo, embora ainda não tenha sido implementado, foi aprovado pelo... Nós aqui, na UFRJ, nós temos o corpo deliberativo, que é formado pelos professores e doutores e titulares, com representantes dos assistentes e substitutos; e desse corpo deliberativo, então é jogado para um colegiado maior, que é de toda a faculdade, que é chamada de congregação; e da congregação, então vai pra decania, o colegiado da decania; então, depois vai pra PRI, que é a Pró-Reitoria de Graduação. Já teve todo esse trâmite. Agora, só estamos esperando agora a comissão do INEP pra fazer a avaliação do PPC e do curso, que nós propusemos como sendo um curso único, né? O professor tem liberdade acadêmica e didática dentro de sala de aula”.

E mais uma vez podemos saber como um docente entrevistado se sente em relação ao seu trabalho nos cursos de Administração? “Ah, eu sou muito feliz. Eu gosto. Eu gosto de lecionar Administração, porque a Administração, ela é mais fácil do que a Economia, por exemplo. Economia é muito hermética, é muito fechada, muito distante. Administração não, ela afeta o indivíduo, no seu ambiente de trabalho, na sua vida, na sua casa. Você tem como trabalhar a Administração muito próxima, né, e, ao mesmo tempo, você pode trazer bagagens de Sociologia, de Economia, de tudo, e isso facilita muito o trabalho. Então, é gostoso trabalhar com Administração. Sabe, e quando você entra um pouco mais na ciência, você fica um pouco mais chata, né, tem aquelas ferramentinhas, aquelas coisinhas, então, fica um pouco mais chata; essa coisa mais dura da Administração, que se diz meio científica, ela é mais... menos interessante. Tem aluno que gosta. É, exatamente, exatamente. Mas é bacana. Eu gosto, eu gosto de lecionar Administração”.

V DISCUSSÃO EMPÍRICO-CONCEITUAL E CONCLUSÕES

O tempo, o tempo, o tempo e suas mudanças, sempre cioso da obra maior, e, atento ao acabamento, sempre zeloso do concerto menor, presente em cada sítio, em cada palmo, em cada grão, e presente também, com seus instantes. (NASSAR, 2001, p.185)

5.0 Introdução

Neste capítulo apresentaremos as novas considerações para a questão pesquisada, pois os deslocamentos influenciados pela episteme de Michel Foucault nos trouxeram problematizações para a questão central, como também para as questões intermediárias. Nesse sentido, a pedagogia de Paulo Freire nos auxiliou numa abordagem crítica ao paradigma dominante nos cursos de Administração.

5.1 A questão de pesquisa: novas considerações

A *demarché* de Michel Foucault nos trouxe problematizações epistemo-conceituais críticas ao paradigma dominante no campo organizacional, ou seja, nesse novo quadro teórico “*se o objetivo for levar a sério a afirmação de que a luta está no centro das relações de poder, é preciso perceber que a brava e velha ‘lógica da contradição’ não é de forma alguma suficiente para elucidar os processos reais*”(FOUCAULT, 1979, p. 174). Nesse sentido, essa lógica se aprofunda e se amplia dando espaço para outra lógica, a do **paradoxo**. Assim, nos dias atuais, quando uma ferramenta de alto custo é utilizada para realizar tarefas que poderiam ser feitas por equipamentos mais simples ela é chamada de **inovação conservadora**. Aplicações da tecnologia que não exploram os recursos únicos da ferramenta e não mexem qualitativamente com a rotina da sala de aula, do docente ou do discente, aparentando mudanças substantivas, quando na realidade apenas mudam-se aparências (CYSMEIROS, 1999).

Portanto, as respostas dos docentes em Administração em relação á pergunta central sobre as tecnologias de ensino utilizadas por eles na condução de suas aulas foram resumidamente o

datashow, o PPP, o PPS, o Word simplesmente na tela. Ou ainda, o quadro, que você utiliza na sala de aula, a educação à distância. Também tivemos relatos dizendo que os docentes trabalham também com slides, multimídia, principalmente internet, o wireless, grupos dentro do Yahoo, e a parte de modelagem em matemática com softwares que são de livre mercado. Na área financeira foi citado o GRIFFEL e a parte da modelagem, onde a matemática também com Excel, em alguns cursos os docentes usam o SPSS pra estatística, na Multivariada, o Excel, o PO também dentro do laboratório, com o Surver. Alguns professores utilizam vídeo, música, comunidade no Orkut, canais de acesso abertos, via e-mail, via SMS e o twitter está muito próximo.

Já outros docentes disseram trabalhar algumas coisas no Visio, layout, fluxograma. O uso, no presencial deixa a dinâmica mais imprevisível, ela varia muito, de turma para turma. Nesse semestre, há muito mais dinâmicas de trabalhos em sala de aula, com as perguntas-chave do texto, perguntas pros grupos, pra fazer o pessoal pensar, e pra não sair do texto, partir da realidade da turma, de quem trabalha, quem não trabalha, uma pergunta, alguma dúvida, uma curiosidade, pra provocar o diálogo. No Marketing, tem estudo de casos, informações, créditos, revistas. Alguns professores trazem os recursos, escolhem os textos, mas o grupo vai apresentar, debater aquele texto, coisa mais hardware, quando fala de tecnologia.

Mais uma vez vamos saber como o professor se sente em relação ao seu trabalho nos cursos de Administração através do relato que diz *“Do ponto de vista de carreira que você está falando. Bom, o meu sentimento, no geral, é muito bom, porque eu gosto muito do que eu faço. Me sinto vocacionado pra carreira de professor, não me vejo em outra profissão. É uma profissão dinâmica; por mais que tenha começo, meio e fim, eu posso mudar minha disciplina completamente no semestre que vem, trabalhar com textos de outros autores, resultados de outras pesquisas; os próprios alunos trazem material pra gente se atualizar; a gente... enfim, faz pesquisa e agrega valores às aulas. Eu me sinto muito bem realizado. O sentimento é bom.”*

5.2 Recapitulando as questões intermediárias

O levantamento por meio de revisão de literatura dos estudos desenvolvidos na área de educação e de teoria das organizações sobre tecnologias pedagógicas nos cursos de Administração nos levou a Cuban (1986), Cysmeiros (1999), Freire (2005a, 2005b, 2006), Burrell (1999), Certeau (1990).

O outro levantamento por meio de pesquisa de campo dos conceitos de tecnologia e suas relações com Administração ficou com respostas heterogêneas onde os professores relataram que *“Dá até prá gente começar falando da diferença que se vê, hoje em dia, naquilo que se usa em sala de aula, né? Porque, antigamente, o aluno tinha que saber fazer cálculos, decorar fórmulas, etc. Tudo de cabeça; depois, ele passou a usar calculadoras, calculadoras científicas; e, hoje em dia, usa computadores, laptops, e o próprio celular já serve como ferramenta; então, a gente muitas vezes tem que mudar a forma de ensinar com base nisso. Então, em termos de tecnologia especificamente, eu diria que você tem muito mais a questão ligada até à cibernética, né, algoritmos genéticos, e outras coisas mais, que você não usa muito na Administração, mas eu vejo isso como uma coisa mais pro futuro. Hoje em dia, aluno de graduação, eu acho que o foco dele, em termos especificamente tecnológico, é usar muito mais planilhas eletrônicas e processadores de texto, tipo Word, Excel, que são os mais conhecidos, né, e, em certos casos, eles usam softwares mais estatísticos, né, SPSS; alguns alunos, que estão focando na área financeira, usam Economática, que são softwares específicos pra área deles, tá? Então, em termos de informática, em termos de tecnologia, melhor dizendo, que você perguntou, eu acho que a gente faria uma composição do hardware, computador, calculadora, até celulares e similares, né, com o software, propriamente dito, pra aplicações específicas. Eu acho que é isso”*.

Um outro docente entrevistado disse *“Tecnologia, hoje em dia, é fundamental, tanto na Administração, como em toda atividade de gestão, nós nos deparamos, nos confrontamos com ela. Veja essa sala aqui, ó: computadores pra todo lado, telefones, celulares; então, a tecnologia*

permeia toda a atividade humana, e hoje, como diria Porter, há uma fonte de vantagens competitivas. Então, eu acho que a gente não consegue mais conceber ficar na gestão, no aprendizado, lecionar Administração, ou exercê-la sem tecnologia. Hoje, caiu o sistema, ele está morto, não consegue nem sair de casa. Tecnologia, hoje em dia, é fundamental, tanto na Administração, como em toda atividade de gestão, nós nos deparamos, nos confrontamos com ela. Veja essa sala aqui, então, a tecnologia permeia toda a atividade humana”.

Um terceiro explicou “Bom, a importância da tecnologia para a Administração, ela é de natureza acadêmica, institucional – sem querer distinguir em excesso essas duas definições. Institucional e acadêmica estariam fazendo parte de um composto, de um conjunto, e operacional para Administração. No plano da operação administrativa, o movimento da teoria administrativa, transformações tecnológicas, quando da administração, em termos brasileiro, ou seja, não somente o ferramental, como também o metodológico. A evolução por que passou metodologicamente e tecnologicamente, no sentido instrumental, a gestão das organizações, desde a compreensão de que a divisão do trabalho proporcionava uma rapidez e qualidade nos produtos superiores aos procedimentos anteriores, de fundo artesanal, até os tempos de hoje, com as células de produção. Então, nesse plano tradicional, tem, portanto, um reconhecido valor. Há, inclusive, alguns teóricos que atribuem exatamente a esses avanços tecnológicos, do ponto de vista do processo de produto, a sorte das empresas, e a sobrevivência do próprio sistema capitalista. A tecnologia tem essa importância para a produção, a gestão das organizações. E do ponto de vista acadêmico, institucional, os meios tecnológicos de comunicação, de acesso à informação, e comunicação, no âmbito da Administração, são meios absolutamente necessários. Hoje em dia, nenhum orientador de monografia, de dissertação, de tese de doutorado, deixa de lançar mão dos recursos que a internet lhe oferece, para estar um pouco mais próximo dos seus orientandos, que às vezes moram até em países distantes. Então, eu penso que isso já dá um pouco a idéia do significado da tecnologia pra Administração”.

Uma docente respondeu “*Eu acho que tecnologia, de um modo geral, tanto pra área de ensino, como não, eu pelo menos encaro como um fator ou produto, certo, que você pode utilizar pra qualquer tipo de serviço. Eu acho que é aquele fator que ele vai agregar às vezes maior valor ao que você está fazendo, e acaba te disponibilizando, dentro de algumas circunstâncias, mais tempo, menos tempo, como o próprio uso do computador, né? Então, as próprias tecnologias de ensino, como você colocou aí, é isso. Do mesmo modo que eu utilizo bem, de um modo geral, na minha casa, também você pode utilizar a tecnologia.*”

Outro professor disse “*Eu acredito que a tecnologia seja de extrema importância pra facilitar a educação; não que ela vá substituir a educação, mas, sim, pra facilitar a educação. Eu sou de uma área de tecnologia, sou físico, e eu acho que essa visão que eu tenho de tecnologia, ela vem pra ajudar, e não pra substituir. É o que eu penso de tecnologia.*”

E outro explicitou “*precisa se tomar um certo cuidado com a aplicação dessas tecnologias, porque elas podem, na verdade, serem apenas um instrumento ideológico, ou, de certa maneira, até mesmo uma barreira à entrada em determinados países. Então, do ponto de vista da economia, pode ser pensado de uma maneira de uma barreira à entrada. Então, a tecnologia, ela é importante, mas ela precisa ser avaliada com muito cuidado, né?[...] Quando você coloca o computador, e o computador passa ser um auxílio na Administração, a questão toda não é meramente o computador, é uma questão de linguagem. Então, a grande dúvida passa a ser ‘Que programa eu vou utilizar?’ O programa mais simples, que você tem mais disseminação, que é muito fácil de trabalhar é o Excel mas o Excel resolve tudo? Resposta: não; auxilia, mas não resolve. Então, a pergunta é: se eu tenho essa linguagem – se a gente pudesse chamar assim –, que é o Excel, e eu tenho problemas de finanças, tenho problemas de produção, tenho problemas de pesquisas mercadológicas, como é que eu resolvo problema, que eu vou lecionar, eu vou apresentar ao aluno de Administração, e ele vai ter que dominar isso tudo? Não dá. É a mesma coisa que você dizer: Ó, você tem que aprender francês, inglês, espanhol. Pô, é muita coisa.*

Então, que instrumentos dar para o aluno, e qual aquele que, efetivamente, é mais apropriado pra Administração? Eu por enquanto não tenho a resposta. Eu acho que é importante pensar a inovação, agora, sempre pensando a inovação com cuidado.”

O próximo explicitou “*o papel da tecnologia pra gestão em Administração. Eu acho que é o nosso maior business. Se pegarmos pais grandes da área, se pegar Taylor, Fayol, Porter, Miles, nada mais eram do que inovadores da tecnologia, seja na observação, seja no uso de um cronômetro em uma linha de montagem. Se você pegar casos mais recentes, você pegar um Sam Walton, da Wal-Mart, são indivíduos que fizeram diferença, nesse mundo, graças a uma percepção da importância da tecnologia e seu fomento, emprego, ou, em alguns casos, a criação dessa tecnologia de nova. Então, eu acho que pra gente é o fundamental entendê-la, entender o seu papel, sua colocação; e pra isso que nós servimos.*”

Já um outro falou “*Bom, pra Administração, é fundamental a compreensão do avanço tecnológico. Na minha área específica, que é Comunicação Organizacional, houve uma mudança completa de paradigmas, né, com a entrada dos meios eletrônicos, sobretudo a intranet. Então, a questão também dos vídeos e teleconferências mudou bastante o panorama das reuniões, do encontro, você economizou muito com isso. Então, é bastante importante o impacto da tecnologia na Administração.*”

Uma outra resposta foi “*A importância da tecnologia? É absoluta. A tecnologia, entendida como algo não apenas hardware e software, mas como próprio pensamento, a origem do pensamento mecanicista da organização, foi fundamental pra... funcional, funcionalista também pra repensar a Administração, e criar a Administração. A gente pode falar que tecnologia, na Administração, está lá desde da origem, né? Ela vem sendo criada, e recriada, nos diferentes formatos de organização, de forma de estruturação que a organização desenvolve. E acredito que os indivíduos que abarcam, e pertencem às organizações, e que convivem na sociedade, hoje cada vez mais a tecnologia, ela está presente cotidianamente, ela perpassa as atividades, fazendo com*

que não só as organizações... eu acredito até que as organizações influenciaram um pouco o início do... das pessoas assumirem um pouco a tecnologia, vencerem as suas barreiras; e hoje, elas, as pessoas forçam as organizações a pensarem cada vez mais em tecnologia, pelo próprio ritmo de consumo de tecnologia, que a sociedade vive, né? Hoje, você consome laptop, computador, celular, tudo, e... milhões de tecnologias, na sua vida diária, né?"

Outro docente falou "Bom, precisamente sobre tecnologia da informação e comunicação, acho que a gente não tem mais como negar o papel, a importância, o lugar dessas chamadas TICs, né, Tecnologia de Informação e Comunicação, nos diversos tipos de relações de trabalho e de ensino. A gente não tem como negar a força e o papel dessas tecnologias, na condução de alguns processos, na intensificação da comunicação, na agilidade dos trabalhos de modo geral, etc. Então, eu não posso negar essa importância, esse papel, e, embora tenha algumas restrições, do ponto de vista do significado disso, do ponto de vista de transformar a tecnologia num fim, nela mesma – então, a gente deve conversar sobre isso daqui a pouquinho –, mas a gente não pode negar a existência, e não pode negar a função que ela tem nesse mundo mais moderno."

Outra resposta foi "As áreas, nas quais eu leciono – eu sou ligado às Ciências Sociais –, são áreas onde a tecnologia é clássica mesmo; você tem tecnologia, conceitual, onde se faz mais a leitura, discussão, a forma clássica de se trabalhar nessas universidades. O que eu tenho sentido, nos últimos tempos, não é a tecnologia ajudando, não; pelo contrário, a tecnologia atrapalhando, porque com essa facilidade de acesso a fontes, tanto fontes de informação, como fontes de... não é nem de inspiração, é de cópia-colagem mesmo, na internet."

E uma professora que também estava sendo entrevistada complementou "Eu trabalho na área de Marketing, que as disciplinas já são de caráter instrumental, né? Então, a tecnologia, ela é uma ferramenta que possibilitaria essa simulação, essa aplicação desses conceitos. Só que o que a gente tem à disposição ainda é muito ilustrativo, né? Quando a gente trabalha com jovens de empresa, quando a gente trabalha... tem aí os recordes dos professores, que eles participam desses

torneios, desses concursos, do SEBRAE e outros cantos, né, os jogos empresariais, a gente não vê a ação de Marketing, começo, meio e fim, porque ali é uma simulação que tem caminhos já predeterminados, não tem nenhuma possibilidade de fato de gestão inovadora, de proposição com uma estratégia diferenciada, de um pensamento que não seja já predefinido por essas bases de dados. Então, é um jogo de erros e de acertos com um fim que já está, de antemão, preestabelecido quem vai pontuar mais, quem vai pontuar menos, dentro daquelas possibilidades. A outra possibilidade que a gente tem, pra tentar trabalhar com alguma tecnologia, é usar uma base aí que a internet nos traz, de estudo de casos, que pro Marketing são úteis, né? Quer dizer, não é que a gente vá, simplesmente, replicar a ação, a estratégia, o pensamento, mas como é exatamente ferramenta, como não existe certo e errado, existe “deu certo ou não”, o certo ou não é como uma experiência empresarial vicenciada, e aí entra... a pesquisa é rica, essa troca por áreas específicas, campos de conhecimentos em Marketing é rico; com isso a gente consegue trabalhar com os nossos alunos. Tem simuladores mais avançados prá controles, mas aí que nós não temos aqui, na faculdade, entendeu? Por exemplo, a gente podia ter um simulador de elaboração de varejo; aí eu teria todos os contratos, todos os controles, todas as entradas de dados, e a gente simulasse um ambiente de venda, né, e tudo que você poderia gerar de relatório gerencial, a partir dessa natureza; mas isso a gente não tem, um simulador desse porte disponível aqui pra nossas práticas; é uma contribuição, né? De mais a mais, a questão que o professor colocou, é de ferramenta. A tecnologia é uma ferramenta que complementa a conceituação; se não há nenhuma simulação, se a gente depende da conceituação, da discussão, da crítica, como é que a gente vai usar a ferramenta? Então, não vai complementar nada, né? E há uma inversão que essas gerações, né, mais contemporâneas, elas já cultuam a tecnologia, o uso da tecnologia, no seu dia a dia, elas tendem a valorizar isso em detrimento do que precede esse uso; então, é uma inversão completa. Às vezes o julgamento de valor, né, de um bom curso é aquele que prega a ferramenta sem conceitos. Quer dizer, até que ponto é...?”

Uma outro professor disse “no meu entendimento, tecnologia, a gente entende no sentido mais amplo da palavra, e eu confesso que eu tenho muita dificuldade às vezes com os alunos, que eles fazem uma associação muito rápida entre tecnologia e TI, e tecnologia não é TI, tá? Eu sempre... aí eu... como a minha disciplina na graduação, e eu tenho uma certa dificuldade em falar de um tema, que era suposto ter uma experiência, né, de empresa, pra mim, os meninos que nunca viveram em empresa, né, a gente dá um jeito e dá certo, né? Dá um trabalho lá danado; chega no final do semestre, a gente vai se matando lá, no bom sentido, mas dá certo. E aí o que é que eu faço? Primeiro, tento desmistificar essa coisa da tecnologia, até porque, na minha disciplina, eu abordo a questão da cadeia de valores, como fazer; e uma das questões que passa pela cadeia de valores é o desenvolvimento da tecnologia, e eu falo que tem que colocar isso na perspectiva daquilo que é essencial pra organização, né, o segredo e tal, e eles vão desconstruindo. Quer dizer, o meu método aí é um método muito de... não diria de desconstrução, até porque eles ainda estão construindo alguma coisa, mas pelo menos ajudar nesse processo de construção. Então, isso... já que você perguntou o que é que é tecnologia, e o que é que é Administração, né, eu, particularmente, entendo, e a gente tem até, entre aspas, “sofrido um pouco”... fica sujeito, aliás, né, a essas questões, porque é um tipo de disciplina onde é possível caber tudo e não caber nada, né? E aí, esses limites, eles são muito imprecisos às vezes, né? E eu acho que toda hora a gente tem que voltar ao projeto, pensar no que a gente está falando, e, sobretudo, pensar que profissionais que a gente está formando, né, o que é que é um administrador. Inclusive, até nas nossas semanas de Administração, de vez em quando a gente faz esse tema, até porque se você for observar, e talvez com outros colegas de instituições, são poucos os que são administradores de fato, né, sendo professores.”

A outra professora explicou “não sou da área da Administração atuante, né, como profissão academicamente seguida, mas eu acompanho muito; e, na verdade, a minha área aqui é uma área mais do apoio, porque eu trabalho aqui, na área de apoio mais deles, com as disciplinas que

precisam de apoio mesmo. E existe, sim, essa confusão entre tecnologias, acham que é TI, e ficam preocupados. Mas, de uma certa forma, eu acho que agora eles já entenderam, assim, com a grade nova nossa, que já está com três anos quase, né?”

Uma outra explicação foi “Então, eu acho que é uma coisa importante na Administração, porque é um curso que junta muita teoria e aplicação bem prática, né? Não é um curso técnico, mas ao mesmo tempo também não é um curso que tenha uma base teórica muito extensa, né, a base teórica é menor do que outras ciências sociais, por exemplo. Então, por conta dessa característica, a gente busca muito exercícios, casos, que o aluno possa aplicar. Então, por exemplo, na minha área, que é a área de Marketing, a gente dá muito caso de empresa real, pra que eles possam discutir aquela teoria, e como é que aquela teoria pode ser aplicada aquele caso, né? Ainda não dá pra ter uma sofisticação assim, maior, na graduação, pra que eles escolham que conceitos, que teorias usar, uma coisa mais aberta, como a gente pode fazer num curso maior, de pós-graduação, mas o fato deles já conseguirem ver uma fonte, ver que o que eles aprenderam pode ser aplicado, pode ser usado numa empresa, já tem uma validade bem grande. Então, a gente usa metodologia do caso aplicado pra graduação, com essas adaptações; não seria aquele caso aberto, em que o aluno tivesse que buscar fontes, aonde que buscar. Primeiro, a gente já dá um caso com problema já feito; dificilmente tem que pensar qual é o problema dessa empresa, né? Já é uma coisa mais dirigida...direcionada. Um outro recurso que a gente usa também é filme, a discussão... como se o vídeo, o filme fosse um caso, né, e aí discute-se o filme...E teorias sobre o filme. Então, também na área de marketing de novo, alguns anúncios. Então, em termos de comportamento do consumidor, que conceito ele estaria usando, como é que esse consumidor está sendo abordado, se existe uma aprendizagem, qual é a percepção, se existe uma influência, como é que essa influência se dá; a gente vai explorando temas em cima de um anúncio, também de filme comercial.”

E a última resposta ficou assim *“eu diria que eu entendo que o administrador, ele tem que entender que a Administração é uma técnica, e essa habilitação, como toda habilitação técnica, ela hoje mais do que nunca depende fundamentalmente das novas tecnologias, como ferramentas fundamentais hoje na estruturação de um futuro administrador.”*

Vemos que a idéia **tecnologia** e **administração** de acordo com nossos sujeitos, docentes em administração dispostos em falar do seu **cotidiano em sala de aula**, é heterogênea. Pois as falas desses professores nos revelaram uma **multiplicidade** de apreensões destas idéias.

Um outro objetivo intermediário que é a descrição por meio de pesquisa de campo da trajetória de ensino em Administração dos docentes entrevistados nos mostraram um professor motivado. Portanto, essa descrição que os docentes nos relataram ficou assim:

O primeiro entrevistado disse *“sou engenheiro, engenheiro de computação e dou aula há quase 10 anos prá graduação de Administração, sou professor da ESPM também. Então, essa evolução acompanha, tanto o professor, quanto os alunos, o corpo discente. Comecei nesta faculdade e estou aqui até hoje. E, nesse meio tempo, é que eu entrei também na outra, tá?”*

O segundo relatou *“Eu sou engenheiro civil, com mestrado em civil, e doutorado em produção. Produção, quando eu fiz doutorado de produção, eu já fiz abrindo o leque para a gestão. Produção é uma coisa muito mais abrangente, que civil que é muito específica, né? Bom, eu era consultor de qualidade, de certificação pela ISO 9001, e eu fazia um trabalho com alguns professores daqui. E eles gostaram tanto de mim, no Mestrado, em 1994, daí eu fui convidado a ministrar a disciplina Qualidade de Serviços, tanto que estou dois anos aqui. Fui convidado. Eu era professor do Latec, do nosso laboratório de tecnologia e gestão de negócios da Engenharia. Lá, eu dava Matemática Financeira. Já tinha o PEC. Aí me chamaram pra cá, que pra mim era interessante também, ter um PEC na Administração, porque eu entendia que Matemática Financeira, Administração Financeira tinha tudo mais a ver aqui do que lá. Bom, dois anos depois, à luz do bom relacionamento que eu tive aqui com alunos, professores, um professor me*

convidou para participar do concurso para professor de Finanças Corporativas. Ele falou assim: olha, esse concurso aqui, até a gente montar a banca, isso vai demorar uns sete, oito meses. Vai se preparando. Ok, professor. Muito obrigado! Aí, estudei sete, oito meses, apareceu o concurso, aí eu fui colocado número um, e aí desde 1998, 1º de janeiro de 98, que eu sou professor adjunto de quadro. Hoje, já sou professor associado; sou coordenador do curso há oito anos; estou no oitavo ano de coordenação de curso, e coordeno também o mestrado profissional em sistema de gestão do Latec. Olha, nunca me passou pela cabeça dar aula. Eu estava acabando o doutorado, ia voltar pro mercado de engenharia, quando um professor me viu passar no corredor, e falou assim: Professor, vai ter um concurso aí pra professor substituto de Finanças. Você não entende disso? Entendo. Você não quer fazer, não? Faz isso aí com a gente. Aí, eu fiz, passei em primeiro lugar, e eu gostei tanto do ambiente acadêmico, do ambiente onde você fala de dinheiro, aquelas pobrezas humanas, que eu me apaixonei, e nunca mais voltei pro mercado de engenharia.”

A terceira docente entrevistada contou que fez “a graduação na Universidade Estadual do Ceará, Administração, e trabalhava no serviço público, numa parte do dia, e em outra parte do tempo, eu trabalhava com os meus professores da área de recursos humanos e da área de projetos em consultoria. Depois de um tempo, eu fui assumindo mais a área de consultoria, certo, e deixei o serviço público, em que eu trabalhava. E, quando estava faltando um ano pra terminar a graduação, uma dessas minhas professoras, com a qual eu trabalhava na consultoria, ela me colocou pra estar trabalhando com as disciplinas de recursos humanos. E faltando pouco tempo prá eu me formar, acabou me encaixando, porque ela achava que eu dava uma boa aula, né, e que tinha experiência no mercado, e que eu poderia dar aula, e eu acabei me inscrevendo no teste da Anpad pra fazer o mestrado em Administração, passei; fiz o mestrado na Federal do Rio Grande do Norte; voltei pra Fortaleza, continuei a trabalhar. Trabalhava com qualidade de vida no trabalho, né, e, na época, eu fiz uma pesquisa em uma multinacional, também em Fortaleza, que

acabei fazendo alguns trabalhos por lá, e acabei voltando pra Fortaleza também; e aí fui trabalhar na iniciativa privada. E passei alguns anos, no segundo ano, nessa universidade, eu já assumi a coordenação do curso, né, coordenação de Administração. A Faculdade Christus; é uma faculdade particular de Fortaleza muito boa; ela é bastante grande, tem todos os cursos que você possa imaginar. E assim, depois passei assim, ao todo, cerca de seis anos, e resolvi sair, porque eu queria fazer o doutorado, e a coordenação do curso acaba sugando muito. Então, você acha que ministrar é dureza, mas quando você assume uma coordenação de curso, numa universidade privada, você responde por absolutamente tudo. Então, eu saí dessa universidade, e fui fazer o teste da Anpad novamente, pra fazer o doutorado na Federal do Rio Grande do Sul; passei; depois que passei, pedi as contas; fui trabalhar na... fui estudar, fazer doutorado na Federal do Rio Grande do Sul, também dei aula lá por dois anos, como professora substituta. Aí assim que eu determinei o doutorado, apareceu esse concurso prá cá, passei, e mudei pro Rio. Eu entrei aqui em janeiro de 2009”.

O quarto docente entrevistado se descreveu dizendo “a minha trajetória realmente é uma trajetória mutante, porque eu tinha sido professor ainda muito novo, quando fazia meu curso de graduação; depois, eu me enveredei por outro caminho, e fui diretor de organização e supunha que a vida de professor seria uma coisa de passado, que eu não retornaria. Mas eu estava na Administração, porque estava fazendo gestão de organizações. Fui durante muitos anos diretor da administração nacional do SESC, que é uma instituição nacional muito conhecida, e, em 1989, eu lancei um livro, *Estrelas e Borboletas*, que era um livro fazia uma análise da criação do Partido dos Trabalhadores. E, simultaneamente, houve uma greve na administração nacional do SESC, e eu fui pressionado por parte da administração superior, da presidência e da direção geral da associação, no sentido de coibir, de punir as pessoas que estavam em greve, e eu me neguei a isso; então, a combinação das duas coisas, a suposição de que quem escreve um livro sobre o comunismo é um comunista, e que alguém que escreve um livro sobre o Partido dos

Trabalhadores é inimigo dos patrões, então, por isso acabou que eu fui demitido. Então, ao ser demitido, com absoluta casualidade uma das trabalhadoras, que trabalhava comigo, muito apiedada da minha situação, me lança uma idéia assim... depois ela mesma diria que era uma coisa meio estratégica, que lhe ocorreu, na ocasião, como uma forma de acalantar no sofrimento: Por que você não vai agora estudar, fazer um mestrado, por exemplo? E eu acabei fazendo o mestrado de Administração Pública, na FGV, e de lá fui para a PUC, e da PUC prá cá. Então, eu tive um itinerário que veio da administração propriamente dita, da gestão de organizações; fui diretor de planejamento. De executivo prá academia. Então, isso aconteceu em 89; três anos depois, eu defendi minha dissertação, e de lá pra cá passei pela PUC, e vim pra cá. Minha graduação é em Economia. Ah, porque eu trabalhava com Administração, e aí a pessoa achou e como eu era diretor de planejamento de uma organização para-estatal, como é o caso do SESC – Serviço Social do Comércio –, a pessoa – é até um momento pra eu homenagear esse meu anjo da guarda, né? –, ela achou que era uma boa indicação fazer o mestrado em Administração Pública, dado que eu lidava com administração pública. Então, é por aí que eu chego à Administração”.

O quinto docente entrevistado disse “Na verdade, eu sou de uma família de professores; então, o magistério na minha família, digamos, é uma profissão. Mas eu me graduei em Física, na UFRJ, em 1984, por aí – 85, não me lembro –, e trabalhei com Física Nuclear mais ou menos até 1989; fui assessor do presidente do CNEM, na época. E, naquela ocasião, em 1989, o presidente Collor já estava quase que certo ser eleito, e o CNEM não era bem visto politicamente pelo presidente Collor. Nesse ínterim, eu já tinha feito um curso de análises e sistemas, e fui fazer concurso pro IBGE. Em 1990, eu entro pro IBGE, como analista de sistemas, e tomo conta da pesquisa que é chamado, na época, Levantamento Sistemático da Produção Agrícola, e, basicamente, tomando conta da parte estatística... de uma partezinha do censo demográfico, que não ocorreu em 90 e 91. Em 92, eu vou pra IBM trabalhar com banco de dados; e, ao final disso, eu faço o mestrado na área de inteligência artificial, aonde eu trabalho com reconhecimento de

voz; e o meu doutorado foi na área de mineração de dados, Data line. Eu já fazia uma escola de estatística, que era a Escola Nacional de Ciências e Estatísticas, e lá a gente começou uma brincadeira, já tinha uma pós-graduação, mas a gente começou uma brincadeira de fazer modelagem de Marketing, pesquisa de Marketing, comportamento do consumidor. Isso na ENCE. E esse trabalho começou a aparecer no mercado, e aí eu fui sendo consultor de algumas empresas de pesquisa, como a Enfoque, a... esqueci o nome da outra empresa, e fui fazendo o meu nome nessa área de modelagem em Matemática. Em 98, eu faço concurso prá cá, pro departamento de Administração, justamente pra área de métodos quantitativos, pra eu trabalhar com modelagem em Matemática, na área de Marketing, e mais tarde, agora, de uns quatro anos, cinco anos pra cá, na área de engenharia financeira, trabalhando com previsão financeiras, bolsa de valores, mercado, essas coisas assim. Calcular risco”.

O sexto entrevistado retratou sua trajetória dizendo assim: “Na verdade, eu comecei a dar aula há seis anos. Comecei na UNIG, e aí passei prá aqui, como substituto; aí dou aula aqui há... dei aula em 2005, 2006, e agora 2009 e 2010. Comecei depois do mestrado. Assim, comecei durante o mestrado; me interessei durante o mestrado. Na realidade, a última possibilidade que eu pensava era ser professor, e aí no mestrado... assim, no MBA, na verdade, aí começou a mudar um pouco...MBA em Qualidade. Eu fiz com uma empresa em consultoria chamada Griffé Consultoria, que não era muito conhecida, não, mas foi bastante interessante, até porque eles têm um foco ali na qualidade de educação; então, me ajudou bastante a me aproximar dessa área. .Da educação. E ali, eu decidi ser professor. Mas eu comecei como profissão passagem, né? Comecei... na verdade, eu era gerente geral, agente financeiro; então...Trabalhei na Bulhões Carvalho Administradora, trabalhei na Downtown Shopping. Sendo administrador mesmo, sou graduado formado na UNIABE, na Ilha. Eu comecei em estatística na ENCE, aí abandonei estatística, no final, antes de me formar. Eu até gosto de quantitativa, mas, na verdade, não uso muito, não. Aí fiz mestrado e faço doutorado na Escola de Serviço Social da UFRJ. Eu trabalho com diversidade de

gênero e raça. Aí... não, como Serviço Social, na verdade, eu tenho tirado o tema diversidade, e debato mais gênero e raça no mercado de trabalho, né, porque na mudança, prá me adaptar ao curso, que é próximo à Administração, mas...Não é igual. Vim fazer prova como professor substituto, que eu estou como professor substituto; eu sou...É, eu estou no segundo já; já estou no segundo ano”.

O sétimo entrevistado disse *“Bom, a minha trajetória é extremamente esdrúxula, né? Por formação, eu sou engenheiro eletrônico. Em 1974, eu tive a oportunidade de trabalhar na Equipamentos Eletrônicos [...] Concomitante, a essa entrada na Equipamentos Eletrônicos, eu já também tinha iniciado cadeiras de mestrado na COPE com UFRJ; então, eu tinha, naquela época, o que se chamava Programa de Sistemas, e no Programa de Sistemas, e eu fiz várias cadeiras, né? Bom, o mais natural então era eu me encaminhar para a universidade. Surgiu uma oportunidade, primeiro, na Gama Filho, depois, na Nuno Lisboa, que já desapareceu, né, e, seguindo essa trajetória, fomos até a Veiga de Almeida, passamos pela SUAM, e, em 1979, e tivemos o con... não chega a ser um concurso, né, porque, naquela época, não tinha um concurso específico, mas, em 1979, ingressa-se na UERJ, inicialmente, no Instituto de Matemática e Estatística. Depois do Instituto de Matemática e Estatística, houve um certo período, na década de 90, concomitante à dissertação, já em outra área, que era de Pesquisa Operacional, na COPE, na UERJ; então, eu passei pelo NESP. Núcleo de Estudos e Pesquisas – o nome é o mesmo que a gente tem, mas... –, e lá eu fiquei um ano. E, nesse mesmo período, também passei eu acho que seis meses ou um ano... não, um ano, na sua reitoria, e no projeto de interiorização da universidade. Isso fez... quer dizer, eu voltei, e voltei exatamente para a Economia, porque eu já estava fazendo doutorado na Fundação Getúlio Vargas em Economia; então, foi a época que eu fui pra Economia FGV/EPGE, com pós-graduação em Economia. E aí nós temos dois problemas, que ocorreram também na dissertação, na Elétrica, que era sistemas, que eu comecei com um professor francês e quando já estava, praticamente, no final da dissertação, o francês levou uma rasteira e voltou pra Suécia. Eu*

tinha duas possibilidades: ou iria pra França fazer o mestrado com ele, ou eu ficava no Brasil; como eu estava, na época, o salário era muito bom, então, realmente, ir pra França não valia à pena. Muito bem, águas passadas... está certo? Na Equipamentos Eletrônicos. Então, ficou-se na empresa. Isso feito, eu fiquei nas universidades; e, realmente, a partir de 79, eu fico numa estadual. Em 84, eu prestei concurso pra UFF; também fui aprovado pra UFF; para onde? Departamento de Estatística. Então, a minha entrada na Administração é uma entrada interessante. Houve uma discordância com uma professora da Economia, essa discordância ficou muito forte, então... não houve também o respaldo do departamento para o meu pleito na Economia; a única saída era mudar de unidade, e aí houve um convite pra eu vir pra Administração, e assim ocorreu. Então, eu cheguei na Administração por caminhos sempre tortuosos, mas, de certa maneira, sempre trabalhando com algo paralelo à Administração, com a parte de pesquisa operacional, com a parte de previsão de demandas, olhando um pouquinho também a questão de pesquisas mercadológicas, enfim; e olhando sempre finanças também, que é o outro lado”.

O oitavo professor nos contou que *“lecionar é um sacerdócio. Se você pegar minhas origens, minha família inteira é de burocratas, sejam civis, sejam militares, por parte de mãe e por parte de pai, eles entre si. Então, eu vim de Colégio Militar, Escola de Cadetes, Academia Militar Brasileira, querendo ser militar; uma formação muito forte para o estudo, e com dois pais, pai e mãe, pesquisadores nas suas respectivas áreas. Minha mãe é bacharel em Matemática, mestre em Física. Papai é veterinário, e agrônomo, e analista de sistemas. Nesse sentido, muito complexo, nunca me deram respostas prontas.[...] E daí veio o gosto pela pesquisa de conhecimento, de ordem, pela formação; até que eu me desencanto um pouco com a vida militar, em relação à carreira, e remuneração, etc. Saio, caio na faculdade de Administração, foi uma escolha, foi consciente, e logo em seguida, na vida pública, na vida de gestor público já há alguns anos. Só tive um emprego privado na vida, ainda como universitário; e, depois de adulto, e depois de*

servidor, meu único emprego é em universidade, como professor de Administração. É uma paixão, sinto falta, quando estive fora, eu não estava no Rio de Janeiro, cheguei há pouco tempo, vim tomar posse em um outro cargo aqui, no Rio. Te confesso que esses meses fora de sala de aula, me deprimiram bastante; eu preciso disso”.

O nono entrevistado explicou “a minha trajetória é, como prá muitos, na área de Administração, não é linear, né? Administração é uma disciplina, uma área transdisciplinar, e o meu contato com Administração começou com análise de finanças. Depois, eu tive uma experiência importante na área de análises e sistemas, na parte de organização e métodos. Mais recentemente, o Marketing; e foi pela via do Marketing, que eu vim atuar aqui, na Faculdade de Administração da UERJ. A minha formação é em Comunicação Social. Mas além do marketing, que aproxima a área da Comunicação Social, sobretudo a Propaganda, né, que a Propaganda é uma, digamos assim, disciplina comum do Marketing e da Comunicação, tem a questão da comunicação organizacional, no campo específico das relações públicas; é um campo eminentemente administrativo, que cuida das relações internas, da comunicação interna, do relacionamento com o entorno, o relacionamento da organização com a comunidade, onde ela está inserida; e depois, com os públicos mais tradicionais, que são de preocupação mais tradicional do campo, na Comunicação, que é a imprensa, e é fundamental hoje a empresa ter uma estratégia prá lidar com a imprensa; e a parte de comunicação mercadológica, e aí, sim, como um dos pilares dentro do Marketing. Dois anos. Sou novo aqui. Antes estava na Faculdade de Comunicação Social.

A décima docente entrevistada “Nunca quis ser professora. Nos trabalhos de grupo, no colégio, eu me escondia atrás dos meus coleguinhas de grupo, prá não aparecer. Eu gostava de fazer bagunça; falar, no sentido de fazer bagunça, e não de conduzir aulas. Mas com o tempo isso foi mudando, né? Eu acho que até dentro das empresas que eu trabalhei, o papel que eu fui assumindo, as lideranças de destaque, eu acabei falando com muita gente, levando muito

conhecimento. Aí, eu fiz o mestrado, né? Antes trabalhei cinco anos numa empresa multinacional. E aí eu deslanchei, eu vi que o meu negócio não era falar de coisinhas de colégio, mas sobre os temas que me apaixonasse, e conseguia falar bem, gostava de interagir, e transmitir conhecimentos sobre eles. Aí fui fazer o mestrado; no meio do mestrado, eu comecei a dar aulas na Santa Úrsula. Aí parei, voltei a trabalhar com consultoria intensamente, não dava mais prá eu ficar na Santa Úrsula. Fiquei só em consultoria em Responsabilidade Social. Eu rodei o Brasil inteiro, conheço o interior de vários estados, fazendo trabalhos com comunidades. Bem bacana. Desenvolvimento local. Eu fiz trabalho de comunicação e relacionamento com comunidades, prá algumas empresas. Na USU, eu já dei na graduação de Administração, no ano 2000. Aí deu dois anos na USU de aulas, lecionei durante dois anos lá. E quando eu retornei pro doutorado, eu retornei prá graduação também; eu entrei junto um professor, prá dividir com ele a disciplina de Planejamento e Administração Estratégica. Que foi o primeiro período que aquela disciplina estava sendo lecionada, depois que o curso do EBAPE reabriu. É, a graduação reabriu. Aí foi interessante porque a gente montou a disciplina do zero; foi a primeira oferta dela, e eu lecionei com ele! Lecionei de 2005 a 2009, até o final do ano passado, quando eu saí, e vim pra cá. A mesma disciplina, todo ano... Só lapidando. Foi uma matéria bem bacana. E eu também lecionei na Faculdade São Camilo, no curso também de Administração, mas lá a ênfase era em saúde. E eu dava aula de Micro e Macroeconomia e Negócios Internacionais. Eu sou economista”.

O décimo primeiro entrevistado disse “eu desde cedo, eu sempre me identifiquei com a vocação da profissão de professor. Há 16 anos, eu me vi como professor, já dando aula, sempre gostei muito de lecionar. Mas confesso que eu não pensava em ser professor universitário do curso de Administração. Eu dei aula de inglês no CCAA, em várias escolas de idioma, e achava que eu iria me direcionar prá parte de carreira docente das Letras. A minha graduação é em Administração, mas eu fiz o ensino técnico, o antigo 2º Grau, em Administração, e me identifiquei um pouco; na época, também era uma questão mais oportunidade de trabalho, e acabou o estágio

do ensino técnico, e tive oportunidade de fazer vestibular prá Administração, eu fiz, já entrei pro estágio. A minha graduação eu fiz na Faculdade Moraes Júnior, lá, no Centro, na Buenos Aires. Bom, e depois, eu fui trabalhar na extinta Bloch Editores, trabalhei na área de materiais algum tempo; e lá, surgiu uma oportunidade de fazer um concurso prá administrador na Federal Rural do Rio, e eu fui pra lá como técnico, como administrador de recursos humanos, na Federal Rural do Rio. Estando numa universidade pública, as oportunidades, elas são muitas, né, e eu aprendi a cavar essas oportunidades, e a dar valor a essas oportunidades; e mesmo como técnico, eu saí pra fazer especialização, na área de recursos, foi a área que eu fui parar na Faculdade Rural; depois o mestrado, depois o doutorado. Aí, quando eu terminei o doutorado, eu já tinha uma consciência muito mais clara em relação à atividade de professor, e eu não me via mais retornando prá função de técnico; não desmerecendo a função de técnico, porque eu gosto muito, me ajudou muito naquilo que eu uso como material de ensino, vamos dizer assim, nos dias de hoje, mas, como eu dizia anteriormente, eu me identifiquei desde cedo com a vocação da tarefa de ser professor. E com esse conhecimento que eu adquiri no mestrado e doutorado – fiz uma parte, tanto do mestrado, quanto o doutorado fora –, eu chegando aqui, no Brasil, de volta, surgiu a oportunidade de fazer o concurso prá aqui, a universidade, e fiz, e... na transição entre o mestrado e doutorado, eu cheguei a lecionar dois anos na Moacir Bastos, em Campo Grande, também no curso de Administração; e depois eu fiz concurso pra cá, e vim. Eu fiz mestrado e doutorado em Educação. No grupo de pesquisa chamado Educação e Trabalho. Então, sempre preocupado com as questões relacionadas com o indivíduo nas organizações. Eu fiz na Universidade Metodista de Piracicaba, que fica no interior de São Paulo. E, no mestrado, eu consegui fazer um intercâmbio com a Universidade de Minho, em Portugal, e com a Universidade de Valência, na Espanha. Doutorado, eu, oficialmente, o programa-mãe também era na Universidade Metodista de Piracicaba, o UNIMEPI, e eu fiz nos Estados Unidos e Canadá”.

O décimo segundo entrevistado explicou “no meu caso, foi mais ou menos por acaso, né? Eu estudei na Alemanha, eu estudei no Brasil, aí ao retornar, eu, por acaso, conheci a então diretora da Escola de Administração Pública da Fundação, e por outra casualidade, eu retornei à casa dos meus pais, o Gustavo Capanema lá, quebrei lá uma discussão meio braba com o então Secretário de Justiça do Rio de Janeiro, não lembro o nome do cara, o Gustavo Capanema, não sei se por aí também ficou meio impressionado com a coisa; eu sei que poucos dias depois, eu recebi um telefonema, dizendo que era o professor-presidente da Fundação, queria falar comigo. Aí quando eu chego lá pra eu deixar lá o currículo; deixei o currículo, e ele espalhou pela Fundação; e uma ou duas semanas depois, eu fui chamado pra assinar um contrato com a Fundação, pela Escola Brasileira de Administração Pública, que estava precisando de um professor pra uma disciplina de Ciências Políticas. E entrei assim no curso de Administração e Marketing, né, professor de Administração meio por casualidade, Ciência Política. Eu lecionei Ciências Políticas por um bom tempo; fui demitido em Ciências Políticas da Fundação. E fui pra PUC, pra faculdade de Sociologia da PUC; atuei também lecionando Sociologia, Organização em Administração na Fundação. Eu dentro da Fundação, eu peguei logicamente, eu estudei a Sociologia da Organização, pra eu ministrar aulas lá, em substituição da outra professora, que também foi expulsa de Ciências Políticas. Bom, depois de algum tempo, na PUC, também fui demitido da PUC. Depois fiz o concurso, e vim prá cá. E o concurso foi a primeira leva de concursos prá Sociologia Aplicada em Administração. Então, o meu viés na Administração é meio por casualidade. E aqui, tanto na PUC, na Faculdade de Economia lecionei a disciplina de Ciência Política na faculdade de Economia por um longo período, até o momento que eu me tornei diretor da faculdade, dessa dupla militância. E agora estou me afastando, estou me aposentando. Então, a minha trajetória em Administração foi por casualidade, mas ela foi consistente, no sentido que ela foi não foi uma coisa episódica, e acabei gostando dessa área, porque Administração tem tudo a ver. Quer dizer, na verdade, tudo isso é teoria social, no sentido mais puro; professor de teoria,

né, só que com focos analíticos diferenciados, que nesse ponto tem um ponto comum muito claro, e que é raro se encontrar no Brasil, a literatura de Sociologia, Sociologia na Administração, são abordagens muito superficiais teoricamente, muito pouco analítico, e sem consistência teórica, como fosse uma coisa meio enciclopédica, sem grandes conseqüências. O Comportamento Organizacional é um campo de atuação muito importante. Agora, como ela está dizendo, é um campo de atuação importante à medida em que haja interface dessa base conceitual com a prática profissional; e a garotada tem que fazer essa ponte; a garotada...Não quer. Quando eu estava na Fundação, essa ponte era feita muito bem. A cabeça das pessoas era diferente. Só que de lá pra cá a relação com o estudo passou a ser muito superficial; e a possibilidade de estabelecer esse viés crítico conceitual e sua aplicação, perdem espaço cada vez mais”.

A décima terceira docente entrevistada falou “*Eu me formei em Economia pela UFRJ. Assim que me formei, fui trabalhar em consultoria organizacional. E de lá, eu saí prá fazer o mestrado na EBAPE. E aí, quando eu saí, fiquei licenciada por um tempo. De lá, eu soube da possibilidade de vir lecionar aqui, na EBAPE, por meio de contrato, como professor substituto; na época, o chefe de departamento era meu colega de curso. E aí eu vim pra cá, e comecei a trabalhar com as disciplinas da área de Marketing. E, nesse tempo, aconteceu o concurso público, eu prestei o concurso, fiquei de vez e não voltei; estou até hoje. Quer dizer, a Administração veio como uma demanda não propriamente da empresa, até porque as empresas de consultoria não valorizam muito o título, né, elas querem mão-de-obra prá ficar viajando aqui e acolá, e fazendo... reproduzindo aqueles manuais internacionais. A metodologia faz o projeto é: você vai levar um mês pra isso, dois meses pra isso, três meses e meio pra isso, e acabou; sem variações. Aí, foi exatamente quando eu comecei questionar um pouco essa normatização, é que eu resolvi estudar mais; eu falei: Será que não dá pra fazer uma contraleitura disso tudo? Aí eu fui prá EBAPE buscar esse caminho. Mas eu não descobri. Pra lá eu não volto. Quero ficar dando aula agora”.*

A décima quarta entrevista a professora disse que *“Foi até engraçado, porque assim, eu sempre gostei de dar aula. Eu era pequena, não tinha dinheiro, aí o que é que eu fazia? Prá eu ganhar dinheiro, eu dava aula particular pra aqueles meninos... crianças, novas, em termos de idade... tipo um reforço. Então, eu sempre gostei, viu? Eu sempre gostei de estudar; eu sou assim, eu sou fascinada por aprender; é uma coisa prá mim que me encanta. Aí eu entrei no estado; eu comecei a trabalhar com doentes mentais, que eu sou psicóloga; aí de novo, eu gostava da coisa do aprendizado; aí eu fiz uma formação em Psicopedagogia. Aí fui fazer um estágio em psicologia; a verdade é que surgiu essa; eu fui trabalhar na FESP e, na FESP, eu trabalhava na seleção; comecei a trabalhar na seleção; depois, entrou um presidente, e eu sempre fui muito falante, metida, aí ele me chamou pra trabalhar junto com ele, como assessora; aí a gente começou a coordenar cursos; a gente teve uma época que ofereceu 100 cursos, 100 cursos pro Estado do Rio de Janeiro, e eu coordenava e... aí eu fui pegando muita ligação. Aí, por conta disso, eu comecei a trabalhar muito prá empresas, principalmente na parte de treinamento; aí as coisas foram indo. Aí abriu um concurso pra cá, aí eu falei: Ah, vou fazer, sabe? Na FESP, eu dava aula direto. Muito, muito. Foi na FESP. Mas em universidade, foi aqui. É, em universidade, foi aqui, mas já tenho... sei lá...”*.

A décima quinta entrevistada nos relatou *“sou um ser em evolução, porque eu escolhi ser economista, era um sonho de adolescente, né, porque eu achava que a Economia ia me ajudar a entender essa complexidade, né? E eu fiz Economia. E aí não só não me ajudou, como me deixou mais angustiada. Tive uma carreira executiva, trabalhei em instituições. Minha última posição foi durante 13 anos, eu acho, numa instituição financeira de grande porte; e aí eu brinco, digo que foi um pelotão de anjos da guarda, né, que me tirou de lá; tanto é que a instituição não existe mais. Mas foi uma escola, né? E eu decidi, quer dizer, eu fazia... trabalhava como economista, transitei por várias áreas lá. No final, estava na consultoria financeira, fiz um curso na FGV, de finanças; e estava num momento assim, particularmente, difícil, estava perdendo o meu pai [...] E foi o*

momento também que eu fui fazer o mestrado; procurei o mestrado, e aí eu sabia que eu não queria mais área de finanças, porque o processo tinha dado... você sabe, né, tem um processo de sedução Marketing também não. Então... E aí eu comecei o mestrado com a Sylvia Vergara que foi a minha orientadora. No mestrado, eu comecei a ter contatos com poderes simbólicos da organização; aí eu comecei a me deparar com temas, como capital intelectual, organizações e a gente ia buscar fundamentação teórica na educação. Mas aí eu atravessei o rio, no final do curso. Então, o meu caminho veio por aí. Na verdade, o foi o meu... fazer o mestrado foi o meu... Divisor. O mestrado e o doutorado fiz aqui mesmo. Estou aqui como aluna desde 90; então, eu tenho... quantos anos aqui?. Eu fiz mestrado em 90. Vinte anos aqui, né? Eu passei isso. Se a gente for olhar por aí, é paixão mesmo, né? Eu vim fazer graduação aqui; graças a Deus”.

Na décima sexta entrevista a docente disse que *“Eu fiz a minha graduação aqui, e fiz o mestrado aqui, na área de Engenharia, estrutura metálica, Engenharia de Projetos. Quando eu terminei o mestrado, eu fui trabalhar, trabalhei sete anos numa empresa, empresa pública, né, e com projetos, edificação de projetos e tudo; eu trabalhava com projeto de Engenharia. E aí resolvi depois de sete anos, eu achei que seria bom eu voltar pra universidade; e fiz doutorado, fiz o doutorado na UFRJ, de Engenharia também, só que logo eu comecei a trabalhar com otimização de projetos, na área de estrutura. E aí surgiu a possibilidade, eu trabalhava muito com informática, na época; tinha feito o mestrado aqui; fiz o doutorado aqui, e conhecia muita gente aqui, do departamento de Administração também; e aí aconteceu de eu entrar pra área de uma disciplina de informática, pra graduação. Só que eu já trabalhava na área de otimização de projetos, e aqui, dando essa disciplina, a minha área aqui é basicamente área de apoio; então, como eu sempre trabalhei, nessa empresa, na parte de otimização de projetos, e minha tese de doutorado era também em otimização de projetos, surgiu uma disciplina aqui que eu amei, que é Pesquisa Operacional, e aqui a gente dá. Aí eu falei: É tudo que eu queria. Não mudava nada. Realmente, é uma disciplina que eu gosto muito, que é mais o que eu trabalho. Que quando eu*

estava nessa empresa, que eu trabalhei, eu trabalhava não só na área de verificação de projetos e execução de projetos, como eu trabalhava na parte também que a gente fazia pesquisa prá apresentar. Na verdade, eu trabalhei na construção de Angra II; então, a gente fazia projetos também para pesquisa, e apresentava nas outras empresas públicas: na Petrobrás... vários outros lugares, a gente fazia, nessa parte de pesquisa. Eu trabalho nessa parte de apoio: pesquisa operacional, nessa parte de informática, nessa parte de... já dei Matemática aqui também; dou Estatística. Então...Eu dava Estatística, Matemática. E aí, com o tempo, eu tive a oportunidade de ter a supervisão, que é ligada à atividade complementar, que também isso é uma coisa muito boa... Eu entrei... no iníciozinho, que a gente estava começando, tinha um tratado assim... tinha uma coisa alinhavada só, mas aí quando eu entrei, a gente começou a ver como é que poderia ser e tal, e eu consegui... a gente conseguiu acompanhar desde o iníciozinho, do embrião, até ao que está hoje. Então, isso é uma coisa muito boa também; é uma evolução que eu achei que foi uma coisa ótima de eu ter participado. Então, foi assim, foi mais por causa do meu projeto, do meu trabalho de doutorado, da oportunidade de eu trabalhar, e ter essa disciplina aqui, quando eu vim prá cá. Eu já dei aula em outras instituições também, e já tinha dado aula antes, entendeu?”.

A décima sétima entrevista “Eu sempre quis, né? Eu fiz graduação lá, na Fundação Getúlio Vargas, na EBAPE em Administração. E comecei a trabalhar. Mas logo depois eu trabalhei um ano e pouco, e logo depois fui logo depois que eu me formei, eu fiz o MBA em Marketing. E aí depois eu resolvi fazer o mestrado lá, na COPPEAD, em Administração. E quando eu fui pro mestrado, eu já comecei a despertar prá questão da docência, né, aí eu gostei, enfim, fiquei com aquele plano de carreira lá engavetado. Aí fui pro mercado de trabalho, trabalhei alguns anos. E aí eu lembro que um colega meu me convidou prá dar aula de noite, no MBA e tudo, aí eu gostei de dar aula, e aí comecei a diversificar, começar a dar aula em outros lugares também, na Fundação também. Enfim, e aí, quando eu vi que eu gostava desse lado, aí eu falei: Não, é melhor eu fazer uma opção. Aí foi quando eu resolvi fazer o doutorado, e... quer dizer, antes eu saí da

empresa, fui começar a dar aula mesmo, ir pra área acadêmica... Fiz a transferência, e aí comecei a dar aula, e fazer o doutorado, né? Fiz o doutorado em Administração já dando aula. Quando eu trabalhei na Escola Superior de Propaganda e Marketing, teve uma época em que eu administrei, perdão; eu coordenei a graduação de Administração; e aí teve uma...avaliação interna, aí falaram: Ah, você é puro sangue! Eu perguntei: Isso é bom? Não, é bom? Prá área, porque às vezes não tem ninguém que tenha dois cursos assim, graduação e mestrado em Administração. O mais comum é ter graduação em diversas áreas, e o mestrado em Administração”.

Finalmente o décimo oitavo docente entrevistado disse que “*eu sou professor desde 1982. Entrei na PUC; sou jornalista desde 16 anos, e, paralelamente, em 1982, eu atuava como jornalista, e fui convidado pra atuar como docente na PUC do Rio de Janeiro. Cheguei na PUC do Rio de Janeiro em 81 pra 82; quando foi em 88, já como professor efetivo, foi de minha proposição um projeto, que está na PUC até hoje, chamado Projeto Comunicar, que eu dividi com dois outros colegas. E quando foi em 94, eu tinha tido a última inserção no jornalismo, chefiando uma reportagem do Canal CNT; e nessa última inserção, eu resolvi me voltar exatamente, ou totalmente, para a carreira de docente; e aí vim prá cá, na condição... passei no concurso pro mestrado; depois passei no concurso pro doutorado, já era professor, fui professor substituto, na Escola de Comunicação, durante dois anos; depois fui professor recém-mestre, mais dois anos. Depois passei no concurso prá professor adjunto na Universidade Federal de Juiz de Fora, na Faculdade de Comunicação; fiquei lá quatro anos. E na volta, quando voltei prá minha origem, eu voltei pra fazer um recorte na área de gestão, na área de Administração, recorte esse prá mim fundamental para o crescimento do Brasil, e que carece muito do administrador bem estruturado, dotado de todas as técnicas; e fui me lotar na Faculdade de Administração. Eu vim transferido. É, o concurso, só fiz um. Eu vim transferido de Juiz de Fora. Saí da daqui, fui pra Juiz de Fora, e de Juiz de Fora, eu voltei pra cá. Eu sou funcionário do MEC”.*

Estes docentes com trajetórias bem diferentes, formações múltiplas e heterogêneas favorecem a relação interdisciplinar exigida pelo professor Japiassú (2008) para resgatar a educação da crise em que se encontra. Essa formação multidisciplinar que os professores entrevistados relataram pode favorecer uma “atitude crítica”. Mas, para emergir como sujeito histórico, sabemos que o sujeito da história precisa pensar o seu próprio pensar. Se o pensar é mágico ou ingênuo, será pensando o seu pensar, na ação, que ele mesmo se superará. E a superação não se faz no ato de consumir idéias, mas no de produzi-las e de transformá-las na ação e na comunicação (FREIRE, 2005a). Nesse sentido, sendo os homens seres em “situação”, sujeitos que se encontram enraizados em condições tempo-espaciais que os marcam e a que eles igualmente marcam, sua tendência é refletir sobre sua própria situacionalidade, na medida em que, desafiados por ela, agem sobre ela.

Freire (2005a) nos ensina que os homens são porque estão em situação. E serão tanto mais quanto não só pensem criticamente sobre sua forma de estar, mas criticamente atuem sobre a situação em que estão. Pois essa reflexão implica, por isso mesmo, algo mais que estar em situacionalidade, que é a sua posição fundamental, isto é, um pensar a própria condição de existir, através do qual os homens se descobrem em “situação”. Nela imerso, emergem, capacitando-se para se inserirem na realidade que se vai desvelando.

Desta maneira, a inserção é um estado maior que a emersão e resulta da conscientização da situação. É a própria consciência histórica. É essa noção de historicidade que permite os inéditos-viáveis, partindo, inclusive, da própria denúncia de uma estrutura desumanizante, a qual não é possível desvendar sem conhecer por dentro. Afinal, não é possível denunciar se não conheço, assim como não é possível denunciar sem anunciar (FREIRE, 2005a). É percebendo e vivendo a história como possibilidade que se experimenta a capacidade de comparar, de ajuizar, de escolher, de decidir, de romper, de intervir no mundo e de avaliar a intervenção.

O educador nos explica que a própria existência consciente está presente no sintagma *denúncia-anúncio*. Assim como o *inédito-viável*, essa é outra unidade inquebrantável criada por

ele. Pois, na História como possibilidade não há lugar para o futuro inexorável. Pelo contrário, ele é sempre problemático (FREIRE, 1980). Nenhuma realidade é assim porque assim tem de ser. Está sendo assim porque interesses fortes de quem tem poder a fazem assim. Entretanto, reconhecer não basta, é apenas uma parte. Posicionar-se diante desse reconhecimento, e agir por causa dele, é o que faz do ser humano um sujeito histórico (FREIRE, 2000).

Posicionar-se, portanto, implica pensar na concretude da realidade, implica denunciar como estamos vivendo e anunciar como podemos viver. Um sem o outro é mera retórica, é discurso vazio. No sintagma *denúncia-anúncio*, Freire indica que há um momento negativo, da crítica, e outro positivo, da utopia, do *inédito-viável*. Um ser da intervenção no mundo à razão de que faz a História. Nela, por isso mesmo, deve deixar suas marcas de sujeito e não pegadas de puro objeto (FREIRE, 2000).

É um sintagma de tal importância que qualquer levantamento da obra de Paulo Freire, nela considerando a própria estética de sua existência, sem as lógicas do anunciar-denunciando ou do denunciar-anunciando que a impregnam, torna-se um roteiro simplificado. Pois, a denúncia é o fruto da comunidade dialógica dos oprimidos com consciência crítica em dialética colaboração com sujeitos em posição interdisciplinar. Já a utopia é o uso da imaginação criadora de alternativas, que se baseia no que deveria ser e não no que é (MISOCZKY, MORAES e FLORES, 2009).

Outro objetivo intermediário foi identificar as disciplinas que os docentes lecionaram no primeiro semestre de 2010 em seus cursos de Administração nas IES pesquisadas.

Um professor respondeu “*Marketing Social depois, ela virou Tópicos Especiais, mais relacionada à parte de patrocínio, etc. Gestão de Marketing, que agora também dei pra MBA. A parte de Responsabilidade Socioambiental, até porque também é relacionado a Marketing Social. E Marketing de Varejo, que eu peguei um pouquinho depois. E duas matérias que se chamam de Estágio Supervisionado 1 e Estágio Supervisionado 2 na prática o Estágio Supervisionado 1 é*

metodologia de pesquisa e o Estágio 2 é a monografia propriamente dita, é a pesquisa em campo, análise, resultado, esse tipo de coisa, que é o que vai pra banca, né? Então, seria uma prévia, Estágio 1, e uma, efetivamente, prática, que seria a conclusão, exatamente, relatório final, que é o Estágio 2”.

Um outro descreveu : *“Matemática Financeira; Qualidade, Qualidade de Serviços; Administração Estratégica; Estratégia Empresarial; Planejamento Organizacional; Administração Financeira I; Administração Financeira II; Gerenciamento de Produtos. Atualmente leciono Administração Financeira II, Administração de Processos*

Outro explicou *“A disciplina que eu lecionei, para surpresa de quem me conhecem, foi Finanças; aqui, ninguém sabe disso. Depois, eu administrei Planejamento Estratégico, que era uma coisa mais afinada com a minha existência, que eu tinha sido diretor, durante 11 anos, de planejamento, exatamente de planejamento; sempre fui uma pessoa que lidei com planejamento. Depois, eu ministrei Organização e Métodos. Também fui professor, aliás, ainda sou, porque tem uns cursos de pós-graduação, e eu ministro essa disciplina, que é Processo Decisório. E aqui sou mais identificado como professor de Administração Pública, apesar de ter também um histórico longo de Teoria Geral, seja aquela parte que se destina... que se refere à formação das teorias, à evolução das teorias, como também a parte que trata das questões administrativas, etc., planejamento, coordenação, organizações, etc. Então, essas são as disciplinas pelas quais eu trabalhei. E, no momento, eu trabalho com duas disciplinas aqui: Administração Pública e Teorias da Administração. E outra disciplina que não sabem bem o que fazer, e me convidam, é Dinâmica das Organizações; essa disciplina apareceu nos anos 90, nos cursos, Dinâmica das Organizações, sobre influência dos estruturalistas, e ninguém sabia bem o que fazer com isso”.*

Uma outra professora falou *“Bom, nessa faculdade, na primeira universidade que eu trabalhava, foram as disciplinas de Teoria Geral de Administração, de Metodologia, e de Administração Sistemas de Informação[...] No Rio Grande do Sul, também Teoria Geral de*

Administração, Organização de Sistemas e Métodos, e acho que só. Aqui, Suprimento de Agronegócios, de Administração Brasileira e Prática Acadêmica”.

Outro professor descreveu *“Do curso de Administração, eu já lecionei Pesquisa para Marketing... Pesquisa Quantitativa para Marketing; eu já lecionei Modelos Determinísticos. Eu já lecionei Repressão e Previsão, uma matéria que nós temos aqui. Atualmente, eu leciono, e já faço isso já, me parece há seis anos, a disciplina de Simulação em Modelagem de Sistemas, que é onde nós vemos o Monte Carlo, séries temporais, teoria dos jogos, Markov, teoria das filas. E também, atualmente, Metodologia da Pesquisa”.*

O próximo relatou *“vou falar nas particulares, a gente trabalha em muitas cadeiras, mas assim, na pública, eu já trabalho em Empresas e Organização, Introdução à Administração, Processo Decisório, Análise de Investimentos e Gerência Financeira. Em particular, eu já trabalhei com Métodos de Apoio à Decisão, Pesquisa de Marketing, Economia de Mercados, coisas assim. Então, como tem a parte da área financeira, eu me adapto à financeira, mas a área que eu gosto mesmo é teórico, teoria da administração, teoria geral, essa parte assim. Mas pra gente ganhar dinheiro, a gente trabalha nessas áreas. Aqui são Teoria das Organizações e Análise e Investimentos, que eu acho que não falei...”*

Outro explicou *“Bem, no sentido stricto sensu, hoje, eu leciono aqui, Introdução à Administração para os comunicadores, e Marketing de Varejo para os administradores; então, uma matéria de fim de curso na Administração, e uma matéria de início de curso na Comunicação. Agora, na minha história, se você pegar tudo que eu lecionei, Gestão Estratégica ou de Projetos, aplicada a uma realidade: aplicado a Marketing, aplicado a Recursos Humanos, aplicado a Finanças, mas a minha síntese acadêmica é Gestão Estratégica ou Gestão de Projetos. É nessa área que eu navego. Introdução à Administração e Marketing de Varejo. Já lecionei Avaliação e Desempenho; Teoria e Análise das Organizações; Comportamento Humano nas Organizações; Cultura Organizacional; Sistema de Avaliação e Desempenho. Olha...Sim, sim. Um*

apaixonado; eu gosto de falar que a minha chapa é puro sangue, eu sou administrador puro. Nada contra os complexos desse departamento, mas a minha formação pura é a gestão”.

Um outro “Bom, na Comunicação Social, eu dei 20 anos na cadeira de Administração e Assessoria. Eu tinha um perfil mais identificado com a Administração, dentro de uma escola de Comunicação, então, os conteúdos de Administração [...] Aí eu comecei há dois anos atrás a dar uma disciplina aqui letiva de Comunicação Organizacional e a disciplina de Marketing, que eu também ministrava lá, estou dando hoje aqui: Marketing de Serviços, Marketing e Público, e Gestão de Projetos Culturais”.

Outra professora retratou dizendo “Bom, eu lecionei Administração Mercadológica I e II, Administração de Vendas. Eu lecionei Microeconomia, Macroeconomia, Negócios Internacionais, Planejamento e Administração Estratégica. E, agora, eu leciono O&M I e O&M II”.

Um professor descreveu “Na trajetória de ensino, eu lecionei as cadeiras ligadas à área de teorias gerais, né, de Administração, a TA; as duas disciplinas que eu já ministro aqui há seis anos, Administração de Recursos Humanos e Desenvolvimento de Recursos Humanos; e, basicamente, isso. Já trabalhei em outros cursos aqui trabalhe TGA, por exemplo, pro curso de Produção Cultural. As que eu leciono hoje são Desenvolvimento de RH e Administração de Recursos Humanos”.

Uma outra professora respondeu “eu trabalho só com a disciplina que se chama a pesada, de Marketing, que é a Gestão de Marketing. Mas, na área de Marketing, eu já fiz todos os penduricados: Remanejo Relacional, Serviços; as contábeis, que é de fundamentos; a nossa, que é Gestão, que é um pouquinho mais, a estratégia. E já também cumpri aí umas pautas, né, assim, Recursos Humanos; eu trabalhei com Gestão de Pessoal I e II”.

Outro docente disse “Na Administração, são disciplinas ligadas à Sociologia da Organização e a Métodos. É Metodologia. E isso aí”..

Outra docente relatou *“Aqui, eu dou aula de Gestão de Pessoas; então, eu dou aula de Fundamentos de RH; Políticas de RH; Psicologia Aplicada à Organização; e já dei várias vezes Metodologia. E dou as eletivas, mas assim...na verdade, ela entra como... o nome oficial é Tópicos Especiais de RH, é o nome... mas aí, a gente trabalha sofrimento no trabalho, o trabalho da contemporaneidade, qual é o trabalho da contemporaneidade. Então, Planejamento de Gestão de Pessoas, que é mesmo assim, a gente faz as críticas, sabe, mostra o outro lado, o anverso da história”*.

Uma outra docente disse *“a minha, é Teoria da Organização; então, aqui eu já... é Introdução à Administração; já dei PGA, Teoria das Organizações. E agora, estou concentrada em Estruturas e Processos, prá graduação.”*

Outra respondeu *“a minha, eu dou Técnicas de Informática, prá administradores; Estatística I; Pesquisa Operacional I, que era da grade antiga; Pesquisa Operacional mesmo, que é da grade nova; Administração da Produção também já dei; e já dei Matemática.”*

Outra docente explicou *“basicamente, disciplinas ligadas à Marketing: Princípio de Marketing, Plano de Marketing, Comportamento do Consumidor. E por conta também do Plano de Marketing, eu também leciono Plano de Negócios, que é uma disciplina se chama Integradora III; isso também é uma tecnologia assim, daqui, que eu conheço outros cursos de Administração, e não têm esse curso. Sempre na área de Marketing. Então, Princípios de Marketing, Comportamento do Consumidor, Gerência de Marcas...Gerência de Comunicação. E, atualmente, eu estou lecionando Comportamento do Consumidor, essa integradora, que é um plano de negócios, nas graduações.”*

E finalmente o docente disse *“Eu, durante muito tempo, lecionei as Técnicas do Jornalismo, eu ensinei Técnica de Reportagem, Edição, sempre voltado pro impresso: livro, jornal e revista. E assim, eu comecei a trabalhar com a Teoria da Comunicação Social. No curso de Administração, Metodologia da Pesquisa, que é toda parte teórica da pesquisa. E nas comunicações*

institucionais, eu teoricamente mostro o fundamenta. O resultado, pra mim, é o resultado de vanguarda, é um resultado que nós vamos ter que fazer isso agora de qualquer maneira; se continuar falando pros mesmos aqui dentro, isso aqui está velho, está obsoleto”.

A identificação nos relatos das entrevistas dos processos de elaboração da aula, a partir das práticas cotidianas desses docentes em Administração nas IES onde atuam ficou assim: “*Então, isso também é curioso. Eu comecei com transparências, plástico mesmo, em todas as aulas eu usava transparência, né? Você tinha que preparar a transparência até como um backup, né? Se eu não tiver computador, eu dou aula na transparência. E eu acabei dando aula com retroprojeto, que era mais fácil de você ter certeza de que o retroprojeto estaria disponível do que o datashow, ou computador, etc., né? Então assim, depois de... talvez uns sete, oito anos... sete anos, usando o material, a transparência, eu acabei alterando um pouquinho, e passei a usar computador, ou datashow, e aí eu usava CD, levava o CD pra sala de aula; depois veio pendrive também; e com isso ficava mais tranquilo pra gente poder... Enfim, e com essa evolução também, claro, o professor tem que se adequar, e com isso, eu passei a mudar o meu modo de dar aula, porque a transparência, ela você perde um pouquinho de tempo; você tem intempéries. Então, essa evolução trabalhos em grupo e tudo mais, você manda pelo Moodle, que é a plataforma que eu uso, até porque é uma plataforma gratuita, você pode montar ela do teu jeito, fica muito mais fácil se organizar. Então, quer dizer, eu diria que, nesses anos, a gente teve uma evolução grande de materiais também[...] eu faço o meu programa do curso, passo prá secretaria. A ementa, a faculdade dá. O programa, o professor é que faz. A partir dessa ementa, eu defino, liberdade bastante grande pro professor agir da forma como ele se sentir mais confortável, né?”*

Outro docente disse “*as minhas aulas, eu recebo muitos livros das editoras, porque eu sou avalista, parecerista de livros, né? Então, eu sempre estou vendo a modernidade, isso também me obriga um trabalho de pesquisa, de estar no estado da arte do conhecimento, to sempre antenado Como é que eu ministro as minhas aulas? Suponhamos, na área financeira, eu estou clássico:*

quadro, caneta, aquele método bem clássico, porque é muito cálculo; eu mostro os conceitos, estudo os conceitos com a turma, e depois passo para a parte de exercícios, objetivando a fixação...Aprender, fazendo; não existe essa de muito conceito, o aluno vai embora, no dia seguinte, não se lembra de nada; tem que treiná-lo. Quando o assunto requer mais planilhas, análise de investimentos, que eu tenho uma série de informações estruturadas, aí eu recorro pro PowerPoint – eu tenho mais de 10 mil slides aqui, né? –; aí eu monto pros alunos, coloco na página... no site do departamento, pra eles terem apostilado, e eu mostro, discutindo os conceitos, e depois vamos para os exercícios. Quando eu dou Administração Estratégica, que é outra disciplina que eu dava aqui, aí eu já começava já com os slides, mostrando todas as correntes de pensamentos estratégicos, tudo, todos os grandes autores, a parte de estratégia. Aí mostrava todos os slides, todo o pensamento estratégico, desde os anos 50 até hoje, e depois nós fazíamos o quê? Estudo de casos, cases. Prática. Mostrei, agora vamos descobrir o quê. Ou senão, eu pegava também, montava grupo de alunos, e pedia pra eles fazerem assim, um diagnóstico estratégico da empresa. A ementa vem do conteúdo programático, que vem do projeto do currículo aprovado pelo colegiado do curso. Claro é que nós temos sempre uma flexibilidade, e temos disciplinas tipo tópicos especiais, que nos dão essa modernidade, um estado de arte. [...] Agora, no ano passado, nós já temos todas as ementas, conteúdos programáticos, referências bibliográficas. No site do departamento, na página do departamento”.

Um outro descreveu “Bom, eu elaboro um plano de disciplina, que pra mim é uma peça muito importante. Um plano de disciplina compreende aquilo que alguns chamam de programa de disciplina; então, você tem detalhes sobre como é que aquela ementa vai ser desenvolvida, e os conteúdos que serão desdobrados em cada ponto daquela ementa da disciplina. Então, essa peça é uma peça muito importante pra mim, e eu procuro dar a ela a maior divulgação possível, em face do que eu venho a fazer na preparação do desenvolvimento da disciplina. Porque, na verdade, as minhas aulas não são as aulas estruturadas; elas são aulas semi-estruturadas; elas têm um

roteiro, e eu não vou excessivamente acima do roteiro, mas... e permito as pessoas que estão acompanhando – e quando eu digo acompanhar, significa já ter se preparado com base no plano de disciplina, que é divulgado com antecedência, e assim por diante –, as pessoas fazerem movimentações em relação ao passado e ao presente, em relação, inclusive, a alguns pontos que serão tratados no futuro, e algumas coisas que não foram, inclusive, pensadas pra aquela aula, né? E depois procuro retornar à base, para, de certa maneira, cumprir com o programa, né, porque eu acho que há um compromisso do professor, no que diz respeito a cumprir o programa, que por seu turno deve cumprir com a ementa; essa é a cadeia hierárquica, que eu acho que é necessário que seja respeitada. Então, as minhas aulas são preparadas da seguinte forma: eu estudo o assunto, procuro me manter relativamente atualizado sobre o assunto, e não somente atualizado, como também antenado, né, examinar aquelas correlações que existem com o assunto; e algumas vezes, trabalho com textos; outras vezes, julgo que trabalhar com texto é excessivo dogmatismo; então, eu não levo o texto e sugiro aos estudantes que procurem fontes de informação as mais variadas, onde a tecnologia entra aí, porque, frequentemente, eles vão à internet procurar sites, de onde eles podem extrair informações, né? Então, as aulas são preparadas dessa forma. Eu não sei se até pelo fato de serem preparadas de uma maneira tão precariamente, do ponto de vista de estrutura, eu não consegui responder à pergunta. Bom, antes havia uma estruturação para mim – não para nós, entendido aí os estudantes que estão fazendo o curso – bem maior, né? Nunca fui usuário do meio visual, seja aquela as transparências, seja hoje o datashow; nunca fui muito usuário desses recursos, apesar de em certos momentos só saber que existe, do ponto de vista da organização do curso, uma exigência no que diz respeito a isso, eu respeito, e faço uns slides que podem ajudar. Eu tenho uma explicação. Talvez seja o fato de eu achar que aquilo ali, de certa maneira, impõe uma disciplina que, para mim, não é muito enriquecedora pra essa discussão; ela, a despeito de... e isso é que vai acabar regendo... as transparências, que eu elaboro, são transparências quase que para satisfazer as exigências do

programa, que todos fazem, todos pedem, etc., e eu faço as transparências, mas são apenas títulos de algumas coisas, alguns desenhos, alguns gráficos, etc., que ajudam a reter a informação, e a cumprir com essas exigências. Mas a razão é essa: eu acho que ela prende excessivamente, e acomoda muito a outra parte, né, os participantes; eles... Hoje, os cursos de pós-graduação, eles entregam aos participantes as transparências; isso já diminuiu um pouco esse aprisionamento, mas, quando antes, o aprisionamento era muito grande, porque o fulano ficava copiando aquelas transparências; então, eu sempre achei que aquilo prejudicava o andamento da aula, né? Só um detalhe, que é uma coisa que, pra mim, é muito importante, e que talvez seja o ponto de partida de toda essa questão metodológica? É que eu tenho um pavor do dogmatismo. Eu acho que a academia... eu acho que, na política, o dogmatismo é aceitável, mas, na academia, não. Eu acho que, na academia, é uma... eu diria uma covardia, pra usar uma expressão que está muito em moda aqui, no Rio de Janeiro; uma covardia o professor fazer dogmatismo; há toda uma posição que é favorável, e acho que isso é uma coisa realmente inaceitável. Então, eu tenho pavor a isso, e acho que todas essas formas preestabelecidas, elas tendem a fortalecer a inclinação já, digamos, (entre aspas) “natural” que o professor tem de ser dogmático, né?”

Uma docente explicou “Assim, no início, quando eu comecei a dar aula, eu gostava de trabalhar muito com textos de livros, mais textos clássicos, e ocupava... não textos mais longos, passivos, etc., etc., né? Normalmente, pra cada aula de dois, três autores diferentes. Aí, com o tempo, eu fui percebendo assim, o aluno, ele acaba não lendo tudo que você demanda, está certo? Então, eu comecei a diminuir um pouco essa quantidade de textos. Hoje, o que eu faço assim, eu continuo utilizando dois, três textos pra cada aula, né, aqui, mas aqui tem um detalhe que as aulas são de quatro aulas todas elas, então, você pode utilizar essa quantidade de textos; só que assim, eu coloco... normalmente, eu utilizo um texto clássico, e dois textos que eles buscam on-line. Então, esses autores que os alunos trazem, só o fato de buscar on-line, de ver que tem outros autores, né, que escrevem sobre aquilo ali e é mais fácil, eles acabam lendo aquele, e

complementando com outros. aqui tem uma ementa. Tem, tem conteúdo. Quando eu entrei aqui, ano passado, me deram essas três disciplinas mesmo, sempre, com as aulas prontadas, autores, etc., e assim, eu utilizo a ementa, o resto eu joguei tudo fora. Completamente.”

O quinto professor entrevistado relatou “A elaboração das minhas aulas, basicamente, é em função de uma parte conceitual, mas eu tento muito visar o mercado, ou seja, o que é que o mercado hoje precisa; e aí, do que o mercado precisa, eu tento tirar a parte conceitual, apresento a parte conceitual, e com exemplos sempre do mercado, tá?”

Outro docente disse “Na verdade, eu baseio muito, inicialmente, na ementa do curso; eu procuro assim, sempre que eu começo o curso, eu trabalho com a ementa pra não ter problema; assim, eu tento seguir a ementa o máximo possível. No segundo período em diante, eu começo a ver as reações das turmas em determinadas matérias, determinadas situações, aquilo que assim, tem maior impacto com os alunos, aquilo que, efetivamente, os alunos só lêem por obrigação. Quando é a mesma disciplina. Isso. Se eu der só uma vez, é ementa pura e simplesmente; assim, eu sigo a ementa, entendeu? Mas é difícil; geralmente, eu repito a matéria; assim, eu acho que não houve nenhuma matéria que eu não tenha repetido. É legal, que você melhora o material, que o primeiro material é sempre mais duro, assim, mais... e aí você pesquisa em livros, pega a abordagem. Eu gosto muito aqui, principalmente, de trabalhar com artigos acadêmicos, entendeu? E como eu tenho alguns amigos que são autores, eu procuro, sempre que eu posso, trazê-los pra cá, pra debater e tiro ideia dos artigos, trocam ideia. Eu tento manter a espinha dorsal; assim, eu também não elimino a ementa, até porque... assim, até por possíveis problemas burocráticos; então assim, eu não fujo da ementa. Mas assim, você acaba... e, principalmente, pro exemplo, matérias como T.O., que eu tenho uma mobilidade muito maior; então, eu mantenho”.

Um outro descreveu “Geralmente, nosso pontapé inicial é na prática docente lá, do mestrado, né? Comecei e tive a sorte do meu professor orientador, que foi também o meu orientador na prática docente, que é um indivíduo apaixonadamente complexo, caótico, que é o pai do caos, da

complexidade acadêmica hoje, que me contaminou positivamente. Claro que o cerne da questão é que acimenta, é aquela base, o aluno vem sem saber. A ementa mudo ela completamente, mas o conteúdo programático, reprogramo sempre, sempre. Tento trabalhar com um livro-texto, que seja aquele conteúdo mínimo necessário pro aluno continuar a jornada com conhecimento, que é pré-requisito pra outras disciplinas. Esse é o ponto de partida. Mas aí eu acrescento aquelas camadas, que eu te falei; eu vou um pouco mais a fundo nesse livro-texto, pego um outro que seja um pouco mais epistemológico; acrescento outras ciências correlatas, que eu acho importante; acrescento conhecimentos hipotéticos, que eu acho fundamental; e uma experiência de vida, sem saber que existe um mundo real lá fora, que a experiência funciona. Então, eu tenho uma aula básica, uma espinha dorsal. Qualquer que seja a minha disciplina, eu ministro com conteúdos, que também é dinâmico; à medida que eu leio alguns livros, e escrevo novos artigos, eu vou acrescentando coisas, mas eu sempre faço uma referência aos clássicos, aos antigos”.

Outro professor explicou “A disciplina de Administração, no curso de Comunicação, ela é numa abordagem é muito tradicional, porque é preciso passar todo um conteúdo histórico da Administração, você precisa situar, e isso se faz muito com uma aula tradicional, onde você traz um conteúdo pro pessoal, absorve... É claro, é possível utilizar... eu sempre uso um trabalho dinâmico, de seminários, preparação de trabalhos pra apresentação, isso eu sempre uso; ainda uso esse tipo de estratégia. A disciplina de maior quantidade de alunos, às vezes ela pede mais a intermediação de uma tecnologia, né, o uso do datashow, do PowerPoint, onde você consegue talvez uma produtividade melhor do que você ficar sozinho. A gente não tem aqui, na UERJ, uma estrutura de auto-falantes, de microfones; então, você acaba usando o computador também como um catalisador da atenção. E trabalhos práticos, às vezes de campo, caso de Gestão de Projetos Culturais, o trabalho é gerado fora, né, traz uma experiência de fora pra cá. Então, esses são os métodos. E existe um método interessante, que é um método pouco usado na Administração, que eu trouxe da Comunicação, que é fazer um (inaudível) da imprensa; é um trabalho de equipe;

então, o aluno, ele vai ao longo de três ou quatro meses, acompanhando um assunto de interesse dele, fazendo recortes; ele escolhe um veículo, ele escolhe uma periodicidade, ele escolhe o tema – é claro que tem temas que têm mais noticiários que outros –, eu vou orientando; e ao final do período, o aluno tem um material, ele acompanhou um assunto, e aí ele vai fazer um texto sobre isso; dependendo do tema, dependendo do ramo de atividade que ele escolheu, dependendo dos veículos que ele acompanhou, ele consegue até dar um relato de tendência, ou de como foi que aquela indústria se comportou naquele semestre. Isso tem trazido algum... não vou dizer que isso ganha todo mundo, mas alguns alunos passam a ficar interessados nessa ação, em continuar fazendo isso. Serviços. Eu tenho também uma outra cadeira aqui, no semestre passado, que eu usei esse método, que foi justamente Introdução ao Marketing. Aí eu faço um programa a partir da ementa; faço o programa (inaudível); nos primeiros dias de aula, eu faço um levantamento, porque há uma heterogeneidade, né? Primeiro, que algumas turmas... O Departamento de Ciências Administrativas ministra aulas para Ciências Contábeis e Administração, e tem algumas disciplinas que a gente faz fora; eu, no momento, eu não estou dando aula fora da FAF, só dou aulas aqui, mas às vezes a turma tem uma prevalência de alunos de Contabilidade, outras de Administração. É preciso também ver que, quanto menor a turma, é mais fácil de você conversar com a turma, e verificar mais ou menos uma demanda que atenda a mais gente. Então, além do programa que eu já preparei, eu ainda faço uma adaptação à turma para que aquele semestre fique mais adequado.”

Outra professora entrevistada relatou “a primeira disciplina que eu lecionei, na Santa Úrsula, por exemplo. E eu entrei no meio do semestre, porque o professor tinha abandonado tudo, e eu tive que pegar e começar... iniciar um semestre em maio. Então, naquela época, montar uma disciplina, pra mim, era pegar o manual, seguir o manual do começo ao fim, e tantas aulas, dividir, compactar, e terminá-lo até o final. E com o tempo, isso foi mudando completamente, né? Hoje, eu não pego mais o manual clássico da aula, eu pego... eu crio um plano de trabalho, em

cima de uma ementa básica, que é dada, e crio em cima dele textos diferentes, de vários autores; eu vou buscar em cada texto, em cada capítulo, uma noção que fecha com a minha concepção daquela disciplina, e uma concepção que, ao mesmo tempo, ela vai aos (inaudível) das questões básicas, mas bota o aluno pra refletir o papel dele perante daquele conhecimento, como ele assumir aquilo, como é que ele vai consumir aquilo de maneira crítica; não crítica, no sentido de tacar pau, nada disso, mas no sentido de que ele ter noção do que ele está fazendo e realizando com aquilo. Eu acho que não é uma disciplina superinstrumentalizada, como O&M. Por exemplo, em Estratégia, eu já... eu já comecei a construir essa filosofia lá, na EBAPE, quando eu lecionei Estratégia, durante cinco anos, eu pegava um livro, que era o Mintzberg, o Safári da Estratégia como base, e usava ele de forma a construir para o aluno o que era uma ação estratégica, não somente com aquela visão de planejamento, e trazendo todas as outras dimensões; combinava com vários textos, vários estudos de casos. E assim, a cada unidade, a gente tinha um capítulo básico daquele livro, e vários outros textos complementares. Na EBAPE, né, a gente pode arrancar o couro deles”.

Outro docente explicou “No total? Em universidades? Como professor? Olha, você me fez uma pergunta boa agora, hein? Como professor... noventa e dois... 2002... Quase 20 anos já. São 18 anos. Então, no início... Olha, dar aula de inglês, dos cursos de idiomas, geralmente, a gente não tem muito o que fugir, porque os cursos já têm os que chamam de lesson plan; então, dependendo da metodologia do curso, a gente segue lá o livro do professor, tem uma didática muito prescritiva, condicionante até, pra fazer os alunos repetirem e memorizar o vocabulário, aquela coisa toda. Então, não tinha muita autonomia, muita liberdade pra elaborar o meu plano de ensino. Agora, na universidade, não, na universidade já é diferente, né? Eu, geralmente, faço uma pesquisa prévia sobre o que as outras universidades estão fazendo em relação àquelas disciplinas, e tendo dialogar um pouco com a minha experiência de leitura, e aí, faço aí uma equação, e tento montar o meu cronograma. Atualmente, eu disponibilizo, na página do

Departamento, uma agenda, um cronograma, em que os alunos, no primeiro dia de aula, eles já sabem tudo que vai acontecer na disciplina, desde o primeiro dia até o último dia, com data de prova...O plano de aula e o cronograma. O plano de aula vem com a ementa, com os objetivos da disciplina, e o cronograma vem dizendo: hoje, por exemplo, dia 5 de maio, em Administração de Recursos Humanos, eu vou concluir uma discussão sobre recrutamento e seleção, e eles já sabem quais são as tarefas que eles têm que fazer, ler o texto previamente, e eu faço algumas perguntas pra eles não só ficarem presos ao texto, mas buscarem às vezes casos de sucesso ou de fracasso, pra agregar valor à aula. E, na outra disciplina, de Desenvolvimento de Recursos Humanos, nós vamos discutir avaliação de desempenho no mesmo esquema; eles já têm lá dois textos previamente estabelecidos pra eles fazerem a leitura, e alguns alunos, eles ficam responsáveis de fazer uma busca de... uma pesquisa pra fazer um contraponto na aula, atualizar a coisa.”

Uma professora relatou “Muda à medida em que a gente vai trabalhando com os próprios erros, o que não dá certo, o que não motiva. Agora, às vezes não tem assim, um antes e um atual, um antigo e um atual. Por exemplo, eu apliquei, no mesmo período, no mesmo ano, a disciplina na turma da manhã, você trabalha com uma dinâmica, na turma da noite, você já não trabalha, não adianta; são os mesmos alunos, eles ingressaram no mesmo ano, eles têm o mesmo nível de maturidade, presumivelmente, mas eles têm uma outra dinâmica, eles têm uma outra percepção da utilidade do curso; porque o pensamento é utilitarista, né? “Isso aqui me serve pra quê? O que é que eu quero disso?” Então, a gente vai adaptando nesse sentido. Eu, particularmente, trabalho (inaudível). Em alguns casos, a gente consegue trabalhar de uma maneira mais participativa, porque os grupos são menores, ou porque eles têm mais tempo disponível para aquela atividade; você consegue trabalhar num extraclasse, desenvolver uma discussão, quando é possível. Então, a gente tem que ser mais pragmática, a gente vai ter que trabalhar com aquela situação, e ilustrar ao mesmo tempo, e torcer pra que sobre uma horinha na semana pra fazer uma leitura, pelo menos não ficar perguntando só. Essa é a realidade, né? Agora, um plano, a gente faz (inaudível)

então, a gente faz um planejamento de aulas. No outro caso, aí é totalmente suscetível ao imprevisto: à greve, um feriadão, ou não sei o quê...O Flamengo. Então, (inaudível) chega lá. E vai aprendendo, quer dizer, aprendendo a fazer essa costura, né, a contornar o prejuízo desses imprevistos. Ou o imprevisto: a pessoa não está disposta hoje; hoje, você também não está, você não conseguiu, ou você pensou um estudo de caso, que no semestre passado foi ótimo, e nesse foi entediante. Então, o que a gente faz (inaudível), mas precisa saber contornar, e levar a turma até o final. E talvez, no início, a gente não soubesse como levar até o final, né, uma desmotivação, já nos deixava arrasados. Hoje não; hoje... uma desmotivação hoje; amanhã, a gente supera.”

Outro professor disse “A grande mudança é que se trabalhava naquele modo clássico, uma disciplina é, de algum modo, elaborada com os estudantes, e você discutia a partir dessa leitura. Isso foi se esgarçando ao longo do tempo; e conforme isso foi se esgarçando, eu comecei a adotar estratégias prá procurar facilitar o acesso do conteúdo daquela literatura. A primeira vez que eu fiz isso, no curso de mestrado, aí as pessoas assistiam. E aí foi muito legal, porque a turma podia fazer uma contestação, faz colagem, desenvolve um conceito, aí vai discutir historicamente. Então, dá prá você fazer bastante, a quantidade de textos, tantas linhas, tantas páginas. Isso é a primeira vez que eu me toquei que esse caminho podia ajudar de algum modo um caso aí concreto. Então, de lá prá cá esse: o computador, escanear e facilitar o acesso ao estudante também, colocar o arquivo à disposição do estudante. Quer dizer, a adaptação que houve maior foi nesse sentido; quer dizer, já que não dava prá apostar no acompanhamento através de leitura[...]Caramba!. E durante alguns séculos a universidade foi o grande motor”.

Uma outra professora disse “quando eu entrei aqui, todo mundo falava assim: Ah, você tem que fazer plano de aula. Aí eu fazia aquele plano de aula, perdia um tempo assim: Os 10 primeiros minutos, vou falar sobre..., sabe aquela coisa bem de...Tia Lalá. Tia lalá mesmo. Fazia assim. Mas eu sou muito espontânea, entendeu? E aí... Então, às vezes, eu não... eu sou... nesse ponto, eu não sou muito disciplinada, mas eu sou uma pessoa... eu leio de tudo que você possa imaginar, eu

leio; eu gosto muito de ler. Olha, acredite, prá mim, é uma coisa que me abastece bastante. Então, eu leio muito; e essa área sociológica; eu sei que tenho que fazer um pós-doc, na área Psicologia, Neuropsicologia, que começa a estudar essa questão de cérebro. Então assim, hoje eu preparo a aula, porque eu faço os slides; se eu não fizer slides, eu já... com slides, eu já viajo, avalie... Eu faço slides, eu faço conteúdo; no primeiro dia de aula, eu entrego pros alunos o conteúdo, a bibliografia; isso eu faço; isso até hoje, eu faço. A ementa é totalmente livre. Das obrigatórias. Mesmo as obrigatórias, eles dão uma certa liberdade. O que a gente tenta fazer, que esse ano acontece que eu não fiz, mas é porque eu é que faço, o movimento sempre é meu. Eu me junto com os outros professores de RH, e a gente meio que divide, porque essa parte de Fundamentos...É, pra não ficar repetitivo. Então, até... a gente teve uns quatro anos que conversava comigo, a gente via a parte de estratégia, planejamento de estratégia de RH, e ele fazia as competências organizacionais, implantava o perfil, e aí o outro professor, que dava Política, que dava processos, pegava isso e continuava, entendeu? Mas aí esse professor ficou doente, e meio que morreu; mas os alunos gostavam muito. É, eles gostavam muito, porque eles pegavam o material, levavam, e eu desenhava. Mas aí foi pra casa por problemas pessoais, aí, sei lá, ficou confuso, e não está dando. Mas eu sempre tento fazer alguma coisa, um produto final, tá? Pra Gestão por Competências: o que é que é competência? Então, eles vão numa empresa; quando não tem empresa nenhuma, fazem aqui, na faculdade, mapeiam o diferencial, sabe? Eu tento dar uma coisa mais...Uma ferramenta. Eles vão lá: “Qual é?” É o que eles mais gostam, né? É, isso que eles mais gostam.”

Outra professora explicou “É, eu acho que agora eu sou craque, né? Eu apóio muito minhas aulas em coisas atuais, né? Então... até porque... aliás, a minha disciplina, como outras, tem tudo pra ser muito chata. Eu fiz uma escolha de não ser chata, pelo menos pra mim, né, não sei se pros alunos, mas... Então, tem, basicamente, duas unidades, uma da parte estruturais, outra mais pra processos; então, o que é que eu faço pra ajudar ao aluno? Passo o conteúdo, e eu entro... eu

sou... a gente tem assinatura do Valor Econômico; eu pego uma matéria, um texto, e aí até aparece um aluno de Organização, e diz: Ih, professora, é de hoje, né? Mas é só). E aí eu faço que o conteúdo saia dali, né? Então, eles vão ler, e vão ver como a teoria aparece ali. É, que eu tenho uns slides. Então, aí eles têm sempre lá um estudinho, né? Essa primeira unidade; e a prova tem o mesmo formato, tenta ser coerente, é o que eu pego lá, um... E aí agora eu fiz uma coisa, que resolveu muito a questão sobre... com eles: Olha, eu não discuto ponto no varejo. Vocês sabem o que é que é isso? Aí ele: Atacado serve? Na verdade, sempre tem um engraçadinho. E aí o que é que eu faço? Quando eu entro no texto... normalmente, é uma matéria de... na realidade, do Valor Econômico. Quando eu entro no texto pra fazer a prova... porque, quando eu dou pra aula, eu já vou colocando, em comentários, as respostas, mas eu não chamo de gabarito pra nunca dar confusão. Eu chamo de guia de correção. Guia de correção. Aí, por exemplo: Quais os elementos do ambiente externo que aparece aqui? Um A, 2A, fornecedor, né? Qual o setor econômico... quais as características do setor, elementos estratégicos, parará? Então, marco, sublinho, e faço um comentário, né? Aí eu salvo isso como guia de resposta. Aí vem o futuro, e faço a prova. Eles dão também seminários, eu sempre aviso: Não é propriedade do grupo. Depois, vocês vão dizer que eu privilegiei um grupo numa questão. Então, eles fazem seminários, e eu escolho... porque 70%... agora, eu resolvi, eu botei o seminário dentro de um... fiz um pacote só. Então, o G1, que é o Grau 1... a gente tem uma flexibilidade pra compor os graus; e a faculdade diz 'Você tem que escolher uma categoria' mas só que essa categoria, a gente pode formar da forma que quiser. Então, o meu G1: 70% é a prova, e 30% o seminário, né, sendo que os seminários, eles que dão a nota individual, eu dou a nota pro grupo; eles vão discutir lá; se todo mundo foi junto, é a mesma nota, sete, senão, a média... né? Aí sempre tem um engraçadinho, quando tira dez, aí diz: E agora, o que é que eu faço com 10? Aí, no dia da entrega, eu faço lá, aí entrego o guia de correção; e eu falo assim: É legítimo. Agora, vocês vão fazer a defesa. Não adianta dizer que o colega do lado fez não sei o quê. Ou então: Professora, era isso que eu queria dizer, mas não disse. É sempre assim:

Da próxima vez, diga, né? E aí, eles acham legal também porque eles fiquem com esse guia, que eu pego a prova de volta, né? E eles acham o máximo ficarem com esse guia de correção. Meio o segredo da professora. Então, a primeira unidade... E a segunda, que é a que estamos agora, que aí eles já estão cansando, eu também, né, você fica mais... eles foram pegar uma empresa real, e fazer o... aí eu aproveito pra recuperar o conteúdo antigo, pra fazer... integrar, né? E eles vão ter que fazer mapeamento... entender a cadeia de valor, como faz a cadeia de valor da empresa. Então, o tempo todo, eu trabalho teoria e prática; eu dou uma teoria, levo um caso genérico, e, na aula seguinte, eles têm que trazer aquele conteúdo aplicado no caso deles, né? Aí eu escolho um grupo, aí depende muito do momento, né? Faço uma força pra todo mundo... mas sempre tem um grupo que atrasa, e começa ? Pô, professora! Dizer que eles vão perder ponto, né? Se vai valer ponto, se não vai valer ponto. Então, já que é isso a moeda de troca, o ponto. Quantos pontos, né? Ué! Não é isso que você quer? Você quer ponto ou quer carinho? Quer ponto ou carinho? Escolhe. E aí, no final... eu achei bom ter uma outra, tinha que mudar mais pra ajudar. Porque não adianta, né? Se deixa muito... eles não têm muita maturidade, e é como eu falo... isso eu sei, a faculdade tem tudo pra ficar do lado de fora, né? É um lugar agradável, tem o pilotis lá...tem os cantinhos. Eu mesmo falo: Lá, o buraco lá, Ih, professora, está sabendo! Tem lá, né, tem os cantos, tem os amassos. Então, tem tudo pra ficar do lado de fora da sala; a gente tem que fazer um esforço lá... pra botar eles... Isso é interessante. Eu acho que, de uma maneira geral, vale, porque eu faço uma avaliação no final com eles; todo texto de seminário, eu pergunto se ele é pra... se eles acham que deve ser mantido pra próxima turma; aí eu já sei que sempre tem um que implica: Não dá pra arranjar outro, não, professora? E aí eles têm validado, né? Aí eu pergunto porquê, que é pra eu ver o que eles aprenderam, na leitura do texto. E, no final, eu pergunto a eles o que é que podia ser melhorado na disciplina, o que é que eles tirariam; e pergunto o que é que essa atividade, que gera às vezes algumas greves, ajudaram a fechar a disciplina. Invariavelmente, eles dizem que ajudou a fechar, né? Então, como tem esse feedback, eu tenho

mantido, tenho mantido. Também, atualmente, eu tenho trabalhado com turma pequena, né? Não sei como seria fazer isso com 50 alunos. Eu acho que seria mais complicado. Mas eu tenho tido turma de 20, 25, nesse horário da tarde. Não sei, mas... Quer dizer, na minha perspectiva, é legal, porque, pelo menos eu me divirto, né? Se eles se divertem, eu não sei, mas uns acham que sim, outros que não, mas...É. Então, a questão é essa. Então, eu sempre trago casos atuais, aí eles discordam, e (inaudível) as empresas, quando vêem as relações. Dá trabalho, muito, mas é atual. Uma coisa, só pra ele entender. Como a gente já... Isso é área de Organização; eu sei quando tem prova de outras disciplinas, porque assim: O que é que essa máquina de HP está fazendo na minha aula? Ah, caiu aqui, professora. Eu duvido que nas aulas quantitativas estejam estudando...Teoria das Organizações”.

Uma outra docente entrevistada disse “É, as minhas disciplinas já são diferentes; existe um conteúdo, que a gente já conhece; só que tem também a dificuldade e o interesse de cada turma nesse conteúdo. Estatística, a gente aplica, e a minha é Estatística I é o primeiro contato que eles têm com Estatística; eu, geralmente, faço um... tenho ali um estudo; que tem ementa aqui, eu tento montar o meu curso dentro daquela ementa ali, com... A gente tem um livro; a gente tem assim, uma tendência a tentar um pouco forçar o aluno a usar o livro mesmo; eu acho que ele tem que aprender; eu acho isso é muito bom, usar livro. Então, a gente tem... a coordenadora da área de apoio tem também essa postura, então, a gente tem tentado fazer isso. Então, a gente tem um livro, que o aluno tem ali... e, na verdade, é um livro que não baseia... a gente busca aqueles livros... Estatística I e Estatística II: a gente tem um livro que é o mesmo, que ele pode usar, e aborda os assuntos todos; então, com isso faz com que ele realmente busque comprar o livro. Então, eu faço o seguinte: eu tenho um conteúdo meu, que eu estudo, preparo antes, que é assim, vamos supor, um esqueleto; e aí eu vou pra turma, e a gente sente... tem a sensibilidade de ver a dificuldade de cada turma. Então, é muito comum, agora, nas aulas de Estatística, e é uma coisa que de um tempo pra cá está acontecendo, inclusive, eu tenho até aluno que não é do departamento da gente,

e está fazendo Estatística, no departamento da gente, como disciplina eletiva. Eu acho engraçado, porque ele está fazendo um trabalho de pesquisa, e com nada a ver com o departamento; e eu sofro um pouco porque ele traz o trabalho dele pra sala, e ele pergunta durante a aula; então... Quer dizer, isso é uma coisa boa. Então, essas... Aí eu sei... eu busco agora... O que é que eu tenho feito, agora, nesse período? Eu sei que tem aluno, pelo menos um ou dois, que têm esse interesse, que pergunta; então, eu busco mais ou menos uns exemplos, uns modelos mais ou menos focados no que ele tem interesse. Uma coisa, ele me força a ter isso, e eu acabo tentando fazer dentro do interesse do aluno, daquela turma. Tem turma que eu consigo identificar esse paralelo; tem turma que não. Então, eu procuro montar alguns modelos diferentes; outros, eu uso... eu vi que teve dificuldade, numa turma, eu tento aplicar na outra turma pra ver, e eu percebo que numa tem dificuldade, na outra não tem. E a gente tem uma parte do curso, que é feito em laboratório; então, essa parte que a gente mais busca trabalhar diferenciado de um pro outro. Porque disciplina prática, que é a estatística teórica, muito você faz o... dá um modelo, tem os exercícios pra você resolver, e você vai fazer a diferença, a modelagem diferente no laboratório. Então, a gente tem uma parte da matéria, que é no laboratório, a parte que é em sala; então, eu busco sempre... A do laboratório todo dia é... toda vez que é dada, é montado um modelo diferente, porque aí passa, todo mundo já tem o modelo, e é interessante que esse trabalho seja de um modelo diferente. Então, nesse momento, eu busco a toda hora estar atualizando esses modelos do laboratório; PO também. E PO, como eu tenho que dar muitos modelos, inclusive também, em laboratório, eu busco assim, aqueles que são modelos que... Eu chego, em sala, mostro um modelo qualquer, uma montagem de um modelo... sei lá, de transporte; então, eu vou lá, mostro aquele modelo dentro de sala de aula, ensino a análise, na sala de aula, e vamos: Agora, vamos pro laboratório pra ver como que é o processamento dele mais rápido, no laboratório. Mas uma coisa que, quando eu entrei aqui, e que agora já não tem mais essa pergunta, porque... acho que não sei; e talvez pela linha de professores que chegaram aqui, depois de mim também, é isso:

Professora, pode usar a máquina de calcular? Eu vindo de uma outra situação, como é que vai fazer uma prova de estatística... como é que eu quero que ele faça na mão, sem usar a máquina de calcular? Aí, eu viro e falo assim: Tudo bem. Você pode usar, mas é aquela científica, né? Você pode usar, sim; agora, você tem que me mostrar o cálculo na prova; se não mostra, não leva a questão mesmo, não. Porque a HP, se você deixar, faz tudo; eu sei o que você faz, eu sei o que você está fazendo, e o que você não está fazendo. Usar máquina, pode porque eu não tenho interesse de saber se você sabe fazer o quântico de divisão de uma raiz quadrada, porque, senão, você fazia raiz quadrada... em Estatística, e você não vai... E parece que... Por exemplo, PO teve uma época que não usava máquina; quando eu entrei, tinha muita gente: Não, porque não pode usar máquina. Não. Tem que usar máquina, porque, senão, vocês não vão priorizar o que é que eu quero. O que é a minha priorização? É o conteúdo da matéria. Da matéria. A conta, o que é que aquilo vai gerar, a conta que ele vai fazer. Não tem nem método de mensuração. Falando em interpolação, já complica. Está maravilhoso. Eu falo isso. Eu falo isso. Mas então, agora, já mudou isso, eles já sabem. E outra coisa. Eu... era muito isso: Pra que é que eu preci.... PO tem um procedimento que você... de certa forma, acaba repetindo o processo; o processo, a análise não; aonde vai chegar, pode acontecer tudo, e ele tem que saber analisar. Então, antes, eles tinham a mentalidade de: Pra que é que vamos ficar repetindo isso? Não quero que você repita isso, não, por isso que a gente vai pro laboratório. Repetir, não precisa. Eu quero que você analise o que aconteceu. Se a sua solução não é uma solução? Se a solução não te interessar, não puder ser aplicada no seu modelo? Se você mudar sua incógnita, o que é que você faz? Você pára tudo? O que é que você faz? Então, eu estou tentando mostrar isso pra eles, que não é o cálculo a prioridade. A prioridade é você entender o processo, você ver que se aquela solução vai ser a mesma, se mudar alguma coisa; se mudar alguma coisa, o que é que acontece; se é possível ou não, né? Então, isso pra eles... eles estão entendendo isso agora. Custou, porque tem tempinho que eu estou aqui... tem um tempinho que eu estou aqui, e essa questão não é mais abordada, não

tem mais essa preocupação. Então, como a minha matéria é mais exata, então, eu tenho o conteúdo, que eu tenho que seguir, e os exemplos, eu vou sentindo, e eu vou mudando às vezes. E mesmo provas; as provas e a prova final são conteúdo mesmo”.

Outra professora explicou *“Em termos de trajetória, no início, eu me sentia muito responsável assim, quase que um delivery: Eu tenho que trazer tudo, eu tenho que..., e os alunos ficavam lá, sentados, recebendo a pizza. Aquilo me cansava muito; os alunos também ficavam cansados, entendeu? Vinte minutos, eu falando sozinha, eu mesma já não me aguentava mais, mas tinha que tocar, tinha que dar um jeito. E aí fazendo cursos de didática, buscando... e também porque comecei também a dar treinamento em empresa, e você dar aula pro pessoal que está o dia inteiro trabalhando, né, pára ali, muitas vezes a equipe comercial deixa de estar ganhando a venda pra parar pra aprender alguma coisa, se a aula não for muito dinâmica, eles dormem, saem, não conseguem ficar mesmo; e aí eu fui começando a aprender recursos didáticos pra adulto, que também, né, se aplica à graduação, ou seja, de novo bem... pego a pedagogia, que fica centrada no participante. Então, eu trago os recursos, eu escolho os textos, mas o grupo vai apresentar, vamos debater aquele texto, eu entro pra eventualmente falar: Olha, vocês esqueceram um ponto muito importante, que foi esse. Então, eu preparo o que eles vão apresentar. Já aconteceu dos grupos não... Ah, não pude, aquelas coisas, não trouxe a apresentação, aí eu entro e apresento; é lógico, o grupo é penalizado por não ter apresentado, mas não é uma coisa assim, que fique totalmente entregue à turma. Não, é uma coisa, é uma coisa dirigida, né? Então, eles vão apresentar, mas quem leciona o texto que eles vão... Olha, o tema da aula é Marketing de luxo; então vocês vão ler esse texto aqui), vocês vão ler esse texto. Vocês vão ler isso aqui, e me apresentar. Porque é um risco também muito grande, né, pedir: Fale sobre o tema tal. Ah, eu vi na internet, ou saiu na revista não sei das quantas, fica uma coisa rasa, né? E eles fazem o trabalho, mas não apresentaram o campo. Então, isso foi mudando bastante, assim, de deixar mais a cargo, né? Claro que a gente ainda tem muito risco de puxar, e acabando... quando eu me pego, eu estou*

lá, no delivery, né? Bancária? É lindo. Muito bom, né? Bancária. E numa coisa mais construtivista, você às vezes tem certas discussões, que são muito boas, que eu deixo rolar: Ai, que bom, já estão surgindo ganchos pra outro conceito, que eu vou querer pegar; então, uma discussão, que eu achei que ia durar 20 minutos, dura uma hora e meia, ótimo, deixa rolar, né? Porque antes eu achava que era falta de planejamento meu: Como? Eu deixei rolar? Eu tinha que cortar, prá encaixar nos 20 minutos”.

E finalmente um professor explicou “antes, eu ensinava a técnica; a técnica, você ensina muito da sua experimentação, da sua experiência, da sua habilidade. Hoje, eu ensino... há muito tempo já que eu ensino é a questão científica mesmo, teórica. Então, eu acho que a montagem de uma aula de experimentação é uma oficina, é um desempenho participativo do professor e da turma. Quando você faz a discussão mais teórica, a estruturação, ela tem que ser basicamente buscada na fonte dos documentos, de uma bibliografia muito grande, mas também não modifica muito, que é a interação do professor com a turma; não mudou nada; é uma convicção que eu tenho de que o professor tem que preparar as suas aulas, sabedor de que ninguém está ali pra ele chegar lá e fazer um quadro-negro cartesiano – hoje não é mais nem quadro-negro; hoje, é um quadro moderno, onde tem um pilot –; fazer um quadro de pilot perfeito, cartesiano, e os alunos vão copiar aquilo, decorar aquilo, vão pra casa, que, na minha opinião, isso também não funciona mais. A aula hoje, ela tem que ser preparada de interação, de mediação: o professor media o que sabe, a turma responde com o que sabe, e essa mediação, ela se faz necessária, mesmo no campo teórico, como no campo científico.”

Esses docentes que podem, às vezes, atuarem como profetas quase adivinhando, na verdade, intuindo, do que pode ocorrer nesta ou naquela dimensão da experiência histórico-social, atento aos sinais que procura compreender, apoiado na leitura do mundo e das palavras, antigas e novas, à base de quanto e de como se expõe, está fundado no que vive, no que vê, no que escuta, no que percebe, no que interage, à raiz do exercício de sua curiosidade epistemológica, tornando-se assim

cada vez mais uma presença no mundo à altura de seu tempo, fala, (FREIRE, 2000). Assim, precisamos fazer profecia, pois o sintagma *denunciar-anunciar* está imbuído da afirmação freireana de que a realidade é processo e não um fato dado.

Entretanto, Freire também ensina que não há possibilidade de pensar o amanhã sem que nos achemos em processo permanente de ‘emersão’ do hoje, ‘molhados’ do tempo que vivemos, tocados por seus desafios, instigados por seus problemas (FREIRE, 2000). Isso implica que aquele que *denuncia-anuncia* só o faz a partir de determinado posicionamento consciente no mundo. Obviamente, considera-se o posicionamento ideológico daquele que o emprega, uma vez que aqueles que fazem ou utilizam as ciências político-sociais, bem como a própria ciência, também não são neutros (MISOCZKY, MORAES e FLORES, 2009).

Ser profético, utópico e esperançoso é denunciar e anunciar através da *práxis* real. Daí o conhecimento científico da realidade como condição necessária à eficiência profética (FREIRE, 1984). Isso significa que a perspectiva profética, utópica e esperançosa fala de um mundo de sonhos possíveis, pois esta requer, também, o conhecimento científico do mundo concreto. A inteligência da História como *possibilidade* implica reconhecer ou constatar a importância da consciência no processo de conhecer, de intervir no mundo (FREIRE, 2000).

Nesse sentido, para Freire (1984) na medida em que a verdadeira utopia implica na dialetização da denúncia e do anúncio, não é possível denunciar a realidade sem conhecê-la, tampouco, anunciar a nova realidade sem ter um pré-projeto que, emergindo na denúncia, somente se viabiliza na *práxis*. De acordo com o autor, também não é verdadeira uma denúncia que se baseia no conhecimento distante da realidade tratada, tanto quanto a denúncia e o anúncio solitário; ou seja, aqueles que não se dão em comunhão com as massas populares. Esse tipo de denúncia empresta às massas populares caráter de vítimas que precisam ser salvas e anunciam um futuro que se instalaria automaticamente, independentemente da ação consciente dos seres humanos (FREIRE, 1984).

O autor ensina que não há anúncio sem denúncia, assim como denúncia gera anúncio. Sem este, a esperança é impossível. Pois não há como falar em esperança se os braços se cruzam e passivamente se espera. Na verdade, quem espera na pura esperança vive um tempo de espera vã. Esse tipo de denúncia e anúncio atenta contra qualquer projeto emancipatório do ser humano; é demonstração de ingenuidade política e de desconhecimento da necessidade temporal da história. Desse modo, segundo Freire (2000), o primeiro ato político é aprender que o processo de *denunciar-anunciar* está diretamente relacionado ao tempo histórico e que, sendo possibilidade, demanda um compromisso histórico com o tempo necessário para a transformação do mundo, ou seja, de homens e mulheres. Pois, a espera só tem sentido quando, cheios de esperança, lutamos para concretizar o futuro anunciado, que vai nascendo na denúncia militante. (FREIRE, 1984).

Assim, para Freire (2005a) se a palavra que *denuncia-anuncia* resulta da dicotomia, é mero engodo. Se sacrificada a dimensão da ação, então, é verbalismo alienado e alienante, é palavra oca da qual não se pode esperar a denúncia do mundo, pois não há denúncia sem compromisso de transformação, nem este sem ação. Se, pelo contrário, enfatiza-se a ação em detrimento da reflexão, é puro ativismo, ação pela ação que, ao negar a reflexão, nega também o diálogo. Além disso, não é no silêncio que se faz a *denúncia-anúncio*, mas na ação dialógica, na palavra, pois é com estas que os sujeitos transformam o mundo. Porém, a palavra é mais que um meio para que o diálogo se faça. Nela se encontram duas dimensões: ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas se resente imediatamente da outra. Não há palavra verdadeira que não seja *práxis* (FREIRE, 2005a).

A dicotomia da denúncia-anúncio, ao gerar-se em formas inautênticas de existir, gera formas inautênticas de pensar, que reforçam a matriz em que se constituem, impossibilitando, portanto, o pronunciamento do mundo, ou seja, a *denúncia-anúncio* que viabiliza a existência humana. Assim, existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. E o mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar de acordo com

Freire (2005a). Nesse sentido, o sintagma *denúncia-anúncio* não é vazio, mas compromisso histórico. Mover-se entre a denúncia e o anúncio é uma ação constante, pois não se esgota quando a realidade denunciada cede lugar à nova, mais ou menos anunciada naquela denúncia (FREIRE, 1984). Isso é fazer história: Ser histórico é transformar a própria realidade (MISOCZKY, MORAES e FLORES, 2009)

Para elaborarmos um arcabouço analítico configurando as problematizações de campo, um novo quadro referencial se configurou através da episteme de Michel Foucault e da pedagogia crítica de Paulo Freire.

E assim, esperamos fornecer subsídios, através dos relatos docentes e do quadro teórico proposto, para elaboração de novos modelos, com práticas pedagógicas mais críticas para área da Administração e Gestão. Nesse sentido, podemos nos perguntar e o docente como se sente em relação ao seu trabalho nos cursos presenciais de Administração? Um deles nos respondeu “*olha, o trabalho de ensino é um sentimento que é um desafio, que é mais gratificante do que não gratificante. O ensino em Administração é que a gente precisa repensar, a gente precisa saber que Administração é essa que a gente quer, o que é que a gente está ensinando, qual é a nossa referência de base. Quer dizer, porque o que a gente está vendo é uma reprodução, né, de modelos, por que é que isso perdura? Por que é que as organizações ainda têm, na verdade, essa mesma proposta? Eu não conheço; que existe até... mas eu não conheço nenhuma grade curricular de fato diferente. Não vou dizer inovadora, porque inovadora pressupõe algo inimaginável. Não. Diferente. É pensar diferente, lidar com outras ferramentas. Eu não conheço. Então, o ensino na Administração, que eu falo, é muito bom, muito gratificante pra gente executar, pensar, ser autônomo na discussão, estimular um fórum da discussão, disseminar o mínimo de sentimento, no que diz respeito ao outro, de quantidade, do fazer junto*”.

5.3 Discussão meta-teórica

Estudamos o fenômeno utilização de tecnologias de ensino nos cursos de Administração em sua totalidade, partindo do pressuposto ontológico de que não há essência. As problematizações realizadas foram apreendidas pelo entendimento de todas as partes que compõe o todo. Percebemos assim, pelos relatos dos docentes entrevistados, que o paradigma dominante nestes cursos está mudando. Assim, na contradição, com abordagens divergentes encontramos, efetivamente, condições para conhecer o fenômeno, neste caso as tecnologias de ensino utilizadas nos cursos. Desse modo, reconhecemos as mediações ou as conexões entre os contrários permitenos a complexa arte de conhecer (KOPNIN, 1978). Pois, existem aspectos da realidade que não podem ser compreendidos isoladamente e se quisermos começar a entendê-los, precisamos observar a conexão íntima que existe entre eles (KONDER, 1985).

A superação do conhecimento por meio do aparecimento da síntese em um processo simbiótico de unificação dos contrários. Com a supressão e conservação dos elementos em um processo de ultrapassagem. Estamos sempre conhecendo, por sua vez, nunca finalizado, ou seja, é momentâneo. No devir do pensamento e da sociedade, revelamos ainda mais visível o movimento ‘em espiral’: o retorno acima do superado para dominá-lo e aprofundá-lo, para elevá-lo de nível libertando-o de seus limites e sua unilateralidade (LEFEBVRE, 1991). E o professor entrevistado como se sente em relação ao seu trabalho em sala de aula nos cursos de Administração? *“olha, eu tenho o lado dela, que é muito gratificante, apesar de que, sem falsa modéstia, falar que a significativa vem no plano pessoal. Quer dizer, quando a gente vê que foi possível uma contribuição, passo forte prá frente. Outro dia mesmo, semana passada, sexta-feira aí veio um garoto, Pô professor, agradeceu por aquele trabalho”*.

5.3.1 Resultados acadêmicos

Sob o ponto de vista pedagógico, percebemos que os resultados desta pesquisa e suas problematizações fornecem subsídios para aprimoramento de métodos e técnicas de ensino que privilegiem abordagens construtivistas de ensino e pesquisa, ou seja, no quadro teórico utilizado na dissertação há valorização de uma “atitude crítica”.

Do ponto de vista acadêmico, os resultados desta pesquisa podem ser úteis para ajudar na superação da carência de pesquisa empírica sobre prática cotidiana dos docentes no campo organizacional. Os relatos dos docentes entrevistados puderam ampliar a base de dados empíricos para clarificar o tema tecnologias de ensino na Administração e fornecer subsídios para a teorização e a prática docente aos acadêmicos e profissionais responsáveis pelo trabalho em sala de aula, aprimorando assim, a qualidade do ensino.

Uma professora entrevistada relatou seu sentimento em relação ao trabalho docente nos cursos de Administração dizendo *“Prá ser muito honesta, em Administração, eu acho a literatura muito rui. Mas assim, eu cato, eu me esforço muito; gasto muito dinheiro em livros. Eu tento ver coisas razoáveis. Então, Administração propriamente dita... Eu gosto de ensinar, sabe? Eu gosto de fazer as pessoas pensarem, dessas conexões ocultas. Aí falo da teoria, né, da estrutura participativa, da teoria autopoietica, aí a gente fala sobre isso: Olha só os níveis de consciência, sabe? A verdade não é uma coisa que é construída? Trazer a verdade de lá prá cá, não é; existem muitas variáveis[...] Pois é. Isso é muito legal, sabe? Assim, as pessoas estão trabalhando melhor, as pessoas estão sorrindo, a produtividade aumentou, diminuíram as brigas; a gente começou a arrumar um monte de coisas; a gente... E, no fundo, a comunicação... Eu sempre falo: Há uma diferença entre informar e dialogar. Em todas as reuniões com eles, eu falo: A gente precisa resgatar o diálogo, é porque é no diálogo que... o diálogo é o palco das nossas diferenças, das nossas ambiguidades, é o momento da gente negociar, entendeu? Então, eu não sei se as pessoas*

sabem dialogar. Eu acho que educação devia se voltar prá isso, né? A esperança assim. Eu tenho. Ah, não acabou, não?”

5.3.2 Resultados práticos para gestão de docentes em IES

Na perspectiva de gestão universitária (gerencial), este estudo pode contribuir para subsidiar políticas e estratégias para gestão do desenvolvimento organizacional e, especificamente, políticas organizacionais para o desenvolvimento dos docentes nas IES pesquisadas. Pois, os relatos dos professores foram ricos nas descrições da dinâmica do cotidiano da sala de aula dos cursos de Administração.

O estudo pode também subsidiar as Instituições que apóiam o ensino superior como INEP, CAPES, CNPQ, ANGRAD, ANPAD na elaboração de alternativas de solução à crise educacional e de gestão organizacional que enfrentam as IES no Brasil a partir de uma compreensão crítica das visões e práticas pedagógicas realizadas nos cursos de Administração pelos professores entrevistados.

Portanto, a gestão das IES deveria ouvir mais seus professores, respeitar seus sentimentos como nos escreve uma professora entrevistada: *“Nunca parei prá pensar! Prá mim, é isso, né? Às vezes, eu evito até pensar, porque eu sou coordenadora também. O peso aumenta, né, quando eu penso muito; quase 1.300 alunos. Isso é compartilhado. E eu acho também que tem muito essa coisa da descoberta. Eu acho que seria... isso é prá professor, em qualquer disciplina, porque tem colegas que; Ah, é meu filho. Não, é meu aluno; não é meu filho. E isso, prá mim, não tem mérito, nem demérito. Se o afetivo colar, legal, é bom, porque facilita. É mais gostoso. Mas, sobretudo, é um aluno que está ali, que vem, e que depois a gente pode descobrir quais são as coisas que impedem o aprendizado ou não. Eu acho que o que tem que ser preservada é essa coisa da relação, e sempre com o cuidado com a questão do poder, né, com a questão do poder. Porque a Faculdade, um professor tem muita autoridade, muita mesmo. Se você mexer com um professor*

aqui. E a gente aqui... não tem do professor chegar e fazer isso. E aí vai, pega a comissão, e conversa aqui, conversa lá, e por aí vai. Então, eu fico muito atenta a essa coisa da autoridade, né, essa coisa do poder. Aí, o máximo possível que eu faço é tentar chegar... como eles chamam, é tentar chegar junto, né? Tentar chegar junto com eles, senão... É uma medida que eu acho que você tem que estar atento, né, porque às vezes você fala assim, e às vezes pela identificação também, o poder que você pode ter de influenciar um menino, uma menina dessa, né? Então... mas assim, na dúvida, né, dúvida por alguma coisa, eu arranjo um jeito de perguntar. Eu acho que a gente tem que ficar muito atento a isso, prá ser uma coisa de facilitação mesmo, porque... Por isso que eu digo que eu não sou nem mãe deles, nem olho como filhos, por conta disso, porque esses são os limites do que é que é a questão da educação, né? Porque eu vejo, né? E é até muito pelo contrário, quando você dá limites, é quando você ganha eles. Eles adoram, eles adoram. É impressionante. Você dá limite...E também é uma coisa, né? A coisa é ali: resolveu, resolveu, passou, já foi, sabe, a gente esqueceu. Na outra aula, você fala com a turma, como se nada tivesse acontecido. Oi, professora; e ela já passou muito estresse, e estar ali, e estar naquela lavada, né? E esquecem, né, esquecem com uma facilidade. E a coisa... Mas eu acho que é isso, a coisa do limite, com esse cuidado do... eu acho que é muito fácil exercer o limite pelo poder, né? É exercer o limite com essa firmeza, e com clareza, né? Agora, o que está acontecendo hoje, né, com a própria pessoa? É delicado. Eu acho que é isso, né, a coisa do limite; acho que com isso, aprendo, né, eu aprendo o tempo todo. Dar limites sem ser grosseiro, né? Que é fácil, né, ser grosseiro. Mas por quê? Por que tem o direito de ser pedante? Trazer o reitor aqui, ele não vai adiantar nada; quem manda na sala sou eu, e acabou. Gastou o desnecessário. Eu, particularmente, acho isso”.

5.3.3 Resultados para o pesquisador

Aprendemos nesta dissertação a valorização de atitudes críticas, ou seja, o conhecimento não pode ser separado do conhecedor. Fundamentalmente, no campo percebemos que a escolha de entrevista para coleta de dados enriquece a pesquisa com caráter qualitativo visto que permite maior subjetividade e *insight*. É verdade que para que se consiga uma entrevista rica alguns cuidados devem ser tomados como: Fazer planejamento, dominar teoria e metodologia, elaborar um bom roteiro (fazer teste piloto do roteiro), selecionar o entrevistado e preparar o entrevistador.

As entrevistas mostraram-nos as possibilidades do método e também as limitações que devem ser conhecidas pelo pesquisador. O material coletado pode ser pobre se existir dificuldade de comunicação, tanto por parte de entrevistador quanto do entrevistado, podem ser coletadas informações inverídicas quando o entrevistador influencia o entrevistado e este se coloca em situação defensiva, entre outros fatores a indisponibilidade de tempo do entrevistado também pode prejudicar a entrevista.

A elaboração do roteiro e do ato de entrevistar realizados permitiu-nos perceber quão importante é conhecer previamente a literatura acerca do objeto de estudo antes da elaboração do roteiro, ter claros os objetivos da pesquisa durante a construção do roteiro e durante o processo da entrevista. Quando estamos cientes dos objetivos podemos direcionar a entrevista, sem influenciar as respostas, de forma que possamos coletar informações ricas para a pesquisa. Esta flexibilidade é permitida quando o roteiro é construído com questões semi-abertas, permitindo-nos excluir ou incluir perguntas que acharmos necessárias durante o processo da entrevista. Ficou evidente também que quando não ouvimos o entrevistado e ficamos concentrados apenas naquilo que queremos perguntar não percebemos os *insights*, não interagimos com o entrevistado e perdemos a oportunidade de coletar informações importantes para a pesquisa.

Os relatos das vivências dos docentes entrevistados enriqueceu-nos as problematizações no sentido de que foi possível conhecer a prática de entrevistar, as dificuldades enfrentadas pelos

entrevistadores e entrevistados, as dicas dos entrevistados com a experiência de entrevistar, a forma como se conduziram as entrevistas e modificamos o roteiro com o intuito de coletar dados consistentes para essa dissertação. As entrevistas iniciais permitiram verificar a solidez e deficiências do roteiro, com as questões improvisadas pelo entrevistador, mostrando-nos ser possível revisar o roteiro, que nunca é definitivo.

Dentre as dicas apresentadas destacamos: Conhecer profundamente os objetivos da dissertação; conhecer a literatura; observar atitudes, postura e expressões do entrevistado; saber manusear o equipamento de gravação; esclarecer o objetivo do projeto ao entrevistado; evitar fazer perguntas que não contribuirá para alcançar o objetivo do projeto; evitar fazer entrevistas na residência do entrevistado (apesar de não ser uma regra); não interromper o entrevistado, mas saber incluir perguntas no momento certo; e ter sempre um roteiro para orientar a entrevista.

Numa dessas entrevistas, já entrando na fase final da pesquisa de campo dessa dissertação uma professora relatou seu sentimento com relação ao ensino em administração dizendo *“É uma responsabilidade muito grande, né, porque, eu acho que, de certa forma, eles... existe aquele aluno que gosta muito, muito, muito de você, que eu percebo isso, que confia, que... E ontem até... você perguntou essas questões, agora... uma aluna minha, boa aluna, ela quer saber... é muito curiosa, e quer saber tudo, quer saber tudo, e nem a todo mundo ela pergunta, e a minha aula, ela pára muito; eu sei porque os outros falaram; na minha aula, ela pára muito, porque ela sente liberdade de parar muito e perguntar. Eu tenho um problema, realmente: eu não consigo deixar o aluno sem resposta; às vezes eu até me atrapalho por isso, porque se você está um pouquinho na frente... um aluno está ali atrás um pouco, e se eu deixar ele ali atrás, ele vai me perturbar a aula toda; porque, se ele ficar ali atrás, o resto, ele não vai entender, e vai ser muito complicado. Então, eu prefiro dar uma paradinha rapidinho, dá uma... trazer eles pro ponto mais ou menos próximo onde a gente está, e continuar. Então, eu tenho essa dificuldade: eu não deixo eles sem resposta de jeito nenhum, qualquer aluno que seja. Mesmo aqueles que eu estou vendo que está numa*

brincadeirinha danada...eu tenho um pouquinho de paciência, e espero a prova, porque é uma matéria que, na prova, eles estudam. As minhas matérias, graças a Deus, pra prova, eles estudam; então, depois da primeira prova, eu amanso um pouquinho. E ela chegou... e ela tinha essa dificuldade, e uma sede enorme de perguntar e entender; e depois das duas aulas seguidas, que eu tive agora, eu percebi que ela estava mais... não estava na aula, ela estava... Então, aí ontem, eu percebi isso, e puxava muito pra ela. Eu pergunto muito na sala: “Fulano, e se quando...”... e isso, eles repetem comigo, e fazem comigo de novo. Tem um que... “Arlindo, onde é que você estava? Você não estava na sala”; aí todo mundo morre de rir da cara dele. Porque ele está fazendo pela terceira vez comigo, e eu falei: “Dessa vez, você não vai me dar susto, não. Pára aqui, né?” Então, essa menina, eu percebi que ela estava longe. Aí, eu cheguei pra ela, e falei assim... porque eu uso isso; eu falei: “Vem cá. O que é que aconteceu? Parece que você não está assistindo a aula”, “Ah, professora, será que dá pra senhora dar tudo de novo? É porque eu estou com um problema sério”, “O que é que foi? É alguma coisa que eu possa ajudar?”, “Não, não. É um problema sério. É que meus pais vão viajar, e eu tenho uma irmã, irmãzinha, nova, tem três anos, que tem Síndrome de Down, e eu estou sendo a mãe e pai dela agora, nesse momento, em que meu pai e minha mãe estão viajando. E ela fez aniversário não sei que dia, e eu não tenho esse costume de... o que é que eu faço, como é que vai ser, né? Então, realmente, eu estou perturbada, porque eu preciso estudar, preciso aprender, olhar o que eu tenho dificuldade...”; ela fala, ela aponta pra todo mundo que ela tem dificuldade. Não tem, não; ela não tem; ela só quer perguntar... ela só quer confirmar o tempo todo o raciocínio dela, durante a aula. Porque se você não falar isso, se você não falar do jeito que ela quer ouvir, ela... assim, ela tem esse problema. Até os meninos ficam um pouco cansados; e eu tenho paciência nesse ponto; eu tenho que ter, porque eu não posso... né? Então, ela veio justificar. Então aí, eu acho que é responsabilidade. Porque se ela faz isso com todo mundo – parece que talvez não. Então, eu acho que a gente tem uma responsabilidade muito grande, porque temos que... Aqueles que têm, no caso, mais ou menos...

aqueles que têm empatia por você, então, esses, você tem que ter... é uma responsabilidade, né, pra mostrar a eles que... né? Por exemplo, falam mesmo: “Ah, professora, por que a senhora não faz isso? Porque o professor tal faz”, “Não. Professor tal pode fazer, mas eu não faço”. Tem umas coisas que eu não faço de jeito nenhum. “Ah, se eu tirar...”... é pra passar por conceito. “Se eu tirar 5,7, três décimos, você me dá?”, “Não dou nada. Eu não tenho que te dar nada. Você que tem que tirar. E eu não dou mesmo”. Não dou mesmo. Não dá, não dá pra fazer conta. Então, eu acho que é uma responsabilidade muito grande da gente, o que a gente passa, o que a gente acerta. Eu tenho a maior preocupação em que eu falar, no início, é o que eu quero acertar até o final, entendeu? E eu vejo muito o lado disso, se a matéria foi dada o suficiente, foi feita direito, foram dados exemplos, de forma que eles não tenham dúvida. Se eu percebo que tem muita dúvida, eu tento tirar; se não consigo tirar, eu deixo pra prova seguinte. Mas eu acho que o meu foco é: ele tem que aprender o que é necessário. Eu não me preocupo com nota mesmo, eu falo mesmo que a nota pra mim não é muito... Mas a responsabilidade é grande de passar pra ele o conhecimento correto. E também o que você acertar aqui, vai ter que ser feito até o final, porque dá a eles senso de responsabilidade também; é assim que eles têm que agir na vida, né? Eu acho que é assim”.

5.4 Conclusões e implicações

De acordo com uma docente entrevistada *“muitos assuntos ainda faltam maturidade na graduação prá entender. Por exemplo, escolher uma estratégia de comunicação. Que apelo que você vai usar no seu conceito; você vai usar um apelo mais racional, um apelo mais emocional, ou como é que você vai dosar prá passa? Vamos fazer uma campanha antit fumo ou uma campanha prá prevenção de gravidez em adolescente? Vamos estudar o comportamento do consumidor: o que essa consumidora... como é que a gente pode chegar a mudar uma atitude, mudar uma crença, ou um...? E ainda tem um pouco de imaturidade assim, de ‘Não é um problema meu isso, entendeu? Então, o governo pensa’. Eu... E aí é aonde você percebe uma diferença, por exemplo, de um curso de MBA, de mestrado, que os alunos se aplicam mais, se envolvem mais naquilo: ‘Não, esse é um assunto que eu tenho... eu posso contribuir, vou usar as ferramentas, vou ver o que pode ser’. Eu acho que alguns assuntos, ou que alguns alunos da graduação ainda não têm a maturidade prá pensar numa estratégia”*.

Os deslocamentos das obras de Foucault discutiram temas relacionados com a formação dos saberes e dos discursos de verdade, das relações de poder, da construção da subjetividade e do governo de si e dos outros. Sabemos que o filósofo desvendou uma crítica que não tem como pretexto um exame metódico onde rejeitamos todas as soluções possíveis com exceção de uma única que seria a melhor para todos. Lembremos mais uma vez do eterno devir, isto é, a dialética privilegiando a inconclusão!

Buscamos problematizações, ou seja, um movimento de análise crítica que procura investigar como diferentes soluções (relatadas pelos docentes nas entrevistas) resultam de formas específicas de construção dos problemas, numa pedagogia crítica. Trata-se de um movimento de questionamento constante. Entretanto, o resultado do processo de controle, fundamento do paradigma vigente nos cursos de Administração, é o sujeito assujeitado a normas e padrões de constituição de sua subjetividade, e por meio de regras de conduta. Um indivíduo condicionado e

auto-condicionado, o bom moço instituído nos padrões individualistas do modo de vida, regido pelo paradigma do modo de ser burguês, tão entranhados nos cursos de Administração.

Contudo, na esfera subjetiva, motor próprio da condição livre. A questão é produzirmos, criarmos, inventarmos novos estilos de vida, novos vínculos e laços comunitários, para além das formas de vida empobrecidas e individualistas: Heterotopias foucaultianas, como as propostas da pedagogia de Paulo Freire. Assim, os relatos dos professores nos mostraram muitas lutas de resistência, individuação nas respostas, isto é, são lutas pela autonomia e emancipação. Elas exigem um trabalho contínuo de afrontamento dos processos de autonomização contra as técnicas de individuação e normalização.

Essa agonística nas subjetividades tem valor tanto político, como também ético. Um constante trabalho de transformação no qual são exigidos o diagnóstico do mundo atual e a realização da interminável tarefa de libertação, para uma vida crescentemente desvinculada de guias, tutores e autoridades que controlariam a consciência, como nos esclarece alguns relatos dos docentes entrevistados nesta dissertação. O autogoverno dos indivíduos livres e autônomos. Autonomia a ser considerada numa esfera pública sem restrições, conquistada passo a passo pela recriação e reinvenção constantes de novas formas de sociabilidade e novos estilos de existência. Contrapondo assim, ao grangeiro incomum, intelectual e progressista, que estudou sua granja cientificamente. Pois, alguns docentes já ensinamos/aprendemos que num negócio, o essencial não é a produtividade. Deslocando assim, a idéia de que o improdutivo, que no paradigma ainda vigente nos cursos de Administração, deva ser eliminado.

E finalmente, vamos saber como o último docente entrevistado nesta dissertação se sente em relação ao seu trabalho cotidiano na sala de aula: *“Meu sentimento é que... eu diria que desde Darcy Ribeiro prá cá, que prá mim foi um dos grandes intelectuais do ensino brasileiro, porque ele era um antropólogo sensível ao tupi-guarani, ao português brasileiro, ao moreno, mulato, ao afro, ao branco, ao índio, era um cara que não tinha preconceito de nada. Então, a sua*

contribuição com o ensino brasileiro foi muito grande, principalmente o ensino de 3º Grau, quando ele faz o seu grande percurso na Universidade de Brasília, a UnB. A partir dali prá cá, acho que o Brasil, assim como eu diria a maioria dos países em desenvolvimento, e que passaram por ditaduras, civis ou militares, tiveram assim, uma queda muito grande nesse processo de crescimento do ensino nacional, nas suas devidas regiões, e foi um declínio muito grande, muito grande, quase fundo do poço; eu diria, sem medo de errar, que a última década... ou melhor, não na última década, nos últimos cinco anos pra cá, e quero destacar aí o professor Fernando Haddad, intelectual da USP, atual ministro da Educação, que é um sujeito interessante, sujeito de esquerda, marxista, de formação marxista, sujeito que pensa a educação pública, uma educação para o brasileiro, porque o brasileiro é pobre, e tem orgulho de ser pobre, o que eu acho importante, porque pobre não significa menor; e conviveu sempre numa distensão social, num apartheid social incrível, pouquíssimos ricos, e multidões de pobres – melhor, miseráveis. Então, eu acho que esse processo de pegar um ministro sensível, que tem mexido com isso, principalmente nessa atitude de terminar com o vestibular, fábrica de tensões e de distensões, e de desigualdades sociais, só passava para a universidade pública de Medicina o filho do bacana; se você fosse no estacionamento de uma UFRJ, Medicina, você ficava chocado com os carros; e o pobre, que queria ser médico, não tinha a menor chance, porque não tinha dinheiro prá fazer o cursinho de vestibular, essa máquina de enlouquecer o jovem. Então, eu acho que só essa medida, pra mim, professor de muitos anos, filho de professor, irmão de professor, uma família em que todos estudaram muito pra ensinar – eu tenho um irmão médico, que é professor, embora seja um grande neurologista; tenho um outro irmão que é um grande professor na UERJ; meu pai foi um professor com mestrado e doutorado na Itália –, eu diria que só essa medida desse ministro foi fundamental pra daqui adiante; pra daqui adiante. Agora, não aconteceu nada ainda de concreto; essa mudança, ela se avizinha, mas ainda se avizinha; não é uma mudança que já está consolidada. Agora, o meu sentimento é esse, é de esperança, é um sentimento de esperança. Vai

acontecer. Infelizmente, não vai ser pros meus filhos; talvez pros meus netos, mas vai acontecer. E como o meu compromisso com o Brasil sempre foi para o Brasil, com o Brasil, e com a UFRJ, sempre foi com a UFRJ, nunca foi um compromisso pessoal, nem só pra minha família, ou só para os meus amigos, eu diria que, como vai acontecer, eu fico tranqüilo em dizer que o meu sentimento é de esperança. Hoje, é um sentimento de esperança”.

REFERÊNCIAS

ABRÃO, Bernadette. **A história da filosofia**. São Paulo: Nova Cultural, 2004.

AGUIAR, Maria. **Psicologia aplicada à administração**: teoria crítica e a questão ética nas organizações. São Paulo: Excelsius, 1992.

ALCADIPANI, Rafael. **Michel Foucault, Poder e Análises das Organizações**. Dissertação de mestrado apresentada ao Curso de Pós-graduação da EAESP/FGV, 2002. 192 p.

ALVES, Rubens. **Entre a ciência e a sapiência**: o dilema da educação. São Paulo: Ed. Loyola, 2001.

_____. **Filosofia da ciência**: introdução ao jogo e as suas regras. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

ALVES-MAZZOTTI, Alda; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.

AMBONI, Nério e ANDRADE, Rui. **Diretrizes curriculares para o curso de graduação em administração**: como entendê-las e aplicá-las na elaboração e revisão do projeto pedagógico. Brasília: Conselho Federal de Administração, 2003.

ANDRADE, Almir. **As duas faces do tempo**: ensaio crítico sobre os fundamentos da filosofia dialética. Rio de Janeiro: José Olympio, 1971.

ANDRADE, Rui et al. (Org.). **Pesquisa nacional**: perfil, formação, atuação e oportunidades de trabalho do administrador. Brasília: Conselho Federal de Administração, 2006.

ANDRADE, Célio, D'ÁVILA, Cristina e OLIVEIRA, Fátima. **Um olhar sobre a práxis pedagógica no mestrado profissional em Administração da Universidade Federal da Bahia**. RBPG, v 1, n.2, p. 81-96, Nov. 2004.

ANTONELLO, C. **Alternativas de articulação entre Programas de Formação Gerencial e as Práticas de Trabalho:** uma contribuição no Desenvolvimento de Competências. 2004. 378f. Tese (Doutorado em Administração) - Programa de Pós-Graduação em Administração, Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação.** 2 ed. Revisada e atual. São Paulo: Moderna, 1996.

ASSMAN, Hugo. **Metáforas novas para reencantar a educação, epistemologia e didática.** Piracicaba: Unimep, 1996.

_____. **Re encantar a educação:** rumo à sociedade aprendente. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

BACHELARD, Gaston. **Formação do espírito científico.** Rio de Janeiro, 1996.

BARDIN, Laurence. **Análise do conteúdo.** 4a ed. Lisboa: Edições 70, 2006.

BERTI, Vanilda. **Concepções Pedagógicas do Curso de Administração da FUCRI/UNESP.** Dissertação do Mestrado em Educação – Programa de Pós graduação em Educação. PPGE/ UNESP, 2008 97 p.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei das diretrizes e bases da educação.** Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm> acesso em: 25 mai. 2009.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Manual de avaliação e reconhecimento dos cursos de graduação em administração.** Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/legislação>. Acesso em 12 de Jun de 2009.

BURRELL, Gibson. **Ciência Normal, Paradigmas, Metáforas, Discursos e Genealogia da análise.** In CALDAS, M. FACHIN, R; e FISCHER, T (org ed brasileira). Handbook de Estudos organizacionais. São Paulo: Atlas, 1999.

CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação.** São Paulo: Cultrix, 1982.

_____. **As conexões ocultas:** ciência para uma vida sustentável. 1 ed. São Paulo: Cultrix, 2005.

CASTELO BRANCO, Guilherme. **Considerações sobre ética e política.** In Retratos de Foucault. CASTELO BRANCO, G. e PORTOCARRERO, Vera (organizadores). Rio de Janeiro: Nau, 2000.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano.** 14ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CYSMEIROS, Paulo Gileno. **As novas tecnologias de ensino na sala de aula.** Brasília: Uniandes – Lidie. Volume 12, N.º 1, 1999.

CLOSS, Lisiane Q. e ANTONELLO, Claudia S. **Aprendizagem transformadora:** a reflexão crítica na formação gerencial. In CADERNOS EBAPE. BR, v. 8, nº 1, artigo 2, Rio de Janeiro, Mar, 2010.

CUBAN, Larry. **Teachers and machines: the classroom use of tecnologia since 1920.** Nova York: Teachers College Press, 1986.

CUNLIFFE, A. On becoming a critically reflexive practitioner. **Journal of Management Education**, v. 28, n. 4, Aug. 2004. CUNLIFFE, A. Reflexive dialogical practice in management learning. **Management Learning**, v. 33, n. 1; p. 35-52, 2002.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia.** São Paulo: Brasiliense, 1980.

CHAUÍ, Marilena. **A universidade em ruínas.** In: TRINDADE, Hégio (org). Universidade em ruínas: na república dos professores. Petrópolis: Vozes/CIPEDE, 1999.

DEMO, Pedro. **Sociedade Provisória**: perspectivas de uma metodologia processual dialética. In: Metodologia Científica em Ciências Sociais. São Paulo: Atlas, 1980.

_____. **Metodologia científica das ciências sociais**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1995.

_____. **Conhecimento moderno**: sobre a ética e a intervenção do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **Pesquisa**: Princípio Científico e Educativo. São Paulo: Cortez, 2002.

FAYOL, Henri. **Administração Industrial e Geral**. 8 ed. São Paulo: Atlas, 1970.

FONSECA, M. **Foucault e o Direito**. Tese de Doutorado. USP, 2001.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves, Petrópolis: Vozes, 1972.

_____. FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. **História da sexualidade**: a vontade de saber. 4.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1983.

_____. **O Sujeito e o Poder**. In RABINOW, P. e DREYFUS, H. Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do Estruturalismo e da Hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. **Em defesa da Sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999a.

_____. **As palavras e as coisas**. 8 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999b.

_____. **Ditos e Escritos IV: estratégias, poder/saber.** 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

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

_____. **Ação cultural para a liberdade.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1984.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Editora Unesp, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2005a.

_____. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2005b.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P. & SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GADAMER, Hans-Georg. **O problema da consciência histórica.** Rio de Janeiro: FGV, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação.** São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **História das Idéias Pedagógicas.** São Paulo: Ática, 1997.

GOMES, Alvanira F. e SANTANA, Wesley P. **A história oral na análise organizacional: a possível e promissora conversa entre a história e a administração.** In CADERNOS EBAPE. BR, v. 8, nº 1, artigo 1, Rio de Janeiro, Mar. 2010.

GURVITCH, Georges. **Dialéctica e Sociologia.** Lisboa: Dom Quixote, 1982.

HAVEMANN, Robert. **Dialética sem dogma**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 3 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

JAPIASSÚ. **O espírito interdisciplinar**. In CADERNOS EBAPE.BR Volume IV. Número 3. Rio de Janeiro, 2006.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

KOPNIN, Pável. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LAURINDO, F. J. B. **Tecnologia da Informação: eficácia nas organizações**. São Paulo: Editora Futura, 2002.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal, lógica dialética**. 5 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítica-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 8 ed, 1994.

LISPECTOR, Clarice. **A descoberta do mundo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

LITWIN, Edith. **Tecnologia Educacional: políticas, histórias e propostas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MASETTO, Marcos Tarcísio. **O professor universitário em aula**. São Paulo: MG Editores Associados, 1986.

MAIA, A. **Sobre a Analítica do Poder de Foucault**. Tempo Social. Volume 6 no. 1-2, 1995.

MAIA, Marta C. O. **Uso da tecnologia de informação no ensino de Administração de empresas.** Disponível em <<http://www.eaesp.fgvsp.br/subportais/interna/paper-marta01.pdf>> Acessado em 02 de setembro de 2010.

MACHADO, R. **Por uma Arqueologia do Poder.** In MACHADO, R. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

MACHADO, Roberto. **Ciência e saber:** a trajetória de Michel Foucault. 1 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1981.

MISOCZKY, Maria Ceci A., MORAES, Joysi e FLORES, Rafael Kruter. **Bloch, Gramsci e Paulo Freire:** referências fundamentais para os atos da denúncia e do anúncio. In Cadernos EBAPE. BR CADERNOS EBAPE. BR, v. 7, nº 3, artigo 4, Rio de Janeiro, Set. 2009.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. **Ensino:** as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1886.

MORAES, L. **A dinâmica da aprendizagem gerencial - o caso do Hospital Moinhos de Ventos.** 2000. 233f. Dissertação (Mestrado em Engenharia da Produção) Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

MORENTE, Manuel. **Fundamentos de filosofia:** lições preliminares. 4 ed. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

MOSCOVICI, Fela. **Renascença organizacional.** 9ª Ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

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

OLIVEIRA, Antônia C. de. **O curso de administração á luz das diretrizes curriculares nacionais.** Sitientibus. Universidade Estadual de Feira de Santana. Dep. De CIS – Feira de Santana. N. 32. Jan/jun, 2005.

OLIVEIRA, Fátima B. (organizadora). **Desafios da educação:** contribuições estratégicas para o ensino superior. Rio de Janeiro: E-papers/ Fundação Getúlio Vargas, 2009.

OLIVEIRA, Sidnei Rocha de e PICCINI, Valmíria Carolina. **Validade e reflexividade na pesquisa qualitativa.** In CADERNOS EBAPE.BR, v7, no1 Rio de Janeiro. Mar, 2009.

ORTEGA, F. **Amizade e Estética da Existência em Foucault.** Rio de Janeiro. Graal, 1999.

PAES, Ana Paula, MARANHÃO, Carolina M. e BARROS, Amon N. de. **Pluralismo, Pós-estruturalismo e “ gerencialismo engajado”:** os limites do movimento Critical Management Studies. In CADERNOS EBAPE.BR, v7, n.o 3, Rio de Janeiro, Set., 2009.

PETROLA, Sabrina M. **O outro lado de Fausto:** estudo de um Programa de Educação Corporativa a partir da razão dialética. Dissertação Mestrado em Gestão Empresarial. Fundação Getúlio Vargas/EBAPE, 2009.

PILETTI, Nelson. **História da educação no Brasil.** 7ª ed. São Paulo: Ática, 2008.

POSTER, M. **Foucault, Marxism and history.** London: Polity Press, 1984.

REYNOLDS, M. Critical reflection and management education: rehabilitating less hierarchical approaches. **Journal of Management Education**, v. 23, n. 5, 1999.

ROMANELLI, Otaíza de O. **História da educação no Brasil, 1930-1973.** 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1980.

SAVIANNI, Dermeval. **Escola e democracia.** São Paulo: Cortez, 6 ed., 1994.

TAYLOR, Frederick. **Princípios de administração científica.** São Paulo: Atlas, 1990.

TORRES FILHO, Rubens. **Friedrich Nietzsche :** obras incompletas. In: Os pensadores no. XXXI. 1 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

_____. **Métodos de pesquisa em administração.** 2 ed. São Paulo: Atlas, 2006.

_____. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração.** 9 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

_____. **Administração com arte.** São Paulo: Atlas, 2008.

_____. **Métodos de coleta de dados no campo.** São Paulo: Atlas, 2009.

VIEIRA, BELLEN e FIALHO, 2006.

VILLARDI, Beatriz Q. **Um estudo reflexivo sobre microprocessos de aprendizagem e mudança coletiva docente: Para uma gestão sustentável do desenvolvimento de docentes em Instituições de Educação Superior Privada em Administração e Marketing.** Tese Doutorado em Administração. Departamento de Administração. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2004.

VISCONTI, Eduardo V. **A evolução do pensamento dialético.** 3 ed. Rio de Janeiro: SCAB, 1954.

WOOD JR, T.; PAES DE PAULA, A.P. O fenômeno dos MPAs brasileiros: hibridismo, diversidade e tensões. **Revista de Administração de Empresas**, v. 44, n. 1, jan./mar. 2004.