



# Educação

Uma questão de Gerência



**Wagner  
Siqueira**

Direitos desta edição reservados ao

Conselho Regional de Administração do Rio de Janeiro

Rua Professor Gabizo, 197 – Tijuca

20271-064 – Rio de Janeiro – Brasil

1ª Edição – 2013

PROJETO GRÁFICO

Natan Tomé (CRA-RJ)

IMPRESSÃO

Bomerangue Indústria Gráfica e Comércio LTDA-ME

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECÁRIA JULIA TITO (CRA-RJ)

S632e Siqueira, Wagner.

Educação: uma questão de gerência/Wagner Siqueira. – Rio de Janeiro: Conselho Regional de Administração do Rio de Janeiro, 2013.  
40p.

ISBN: 978-85-99386-05-7

1. Educação. 2. Administração. I. Siqueira, Wagner.

CDU 378.147:658

**WAGNER SIQUEIRA**

**EDUCAÇÃO:  
UMA QUESTÃO DE GERÊNCIA**

**1ª edição**



**Rio de Janeiro  
2013**



# Sumário

1. Educação: uma questão de gerência.....	4
2. Exames de (In) suficiência.....	8
3. A pedagogia da planilha.....	13
4. Universidades: a serviço do mercado.....	19
5. A sociedade do conhecimento integrada no âmbito empresarial.....	22
6. A responsabilidade social do professor de Administração.....	31

# 1

## Educação: Uma Questão de Gerência

**D**entre as inúmeras abordagens que visam a diagnosticar as deficiências do desempenho do Sistema Educacional Brasileiro, duas merecem destaque. Uma é a posição dos que atribuem à atuação dos professores as principais responsabilidades pelas falhas do Sistema de Ensino. Nessa posição, os diagnósticos sugerem desde a incompetência até a falência ética. A outra posição, que muitos professores ainda adotam, é a dos que atribuem aos alunos, embora “perdoando-os” como vítimas da sociedade moderna, o ensino deficiente que acabaram recebendo na escola. Também aqui os diagnósticos variam muito, desde o desinteresse generalizado até a delinquência.

Outras posições e diagnósticos bem relevantes e pertinentes procuram explicar o quão insatisfatório é o Sistema Educacional. Não é o caso de examiná-las aqui. Apenas se registre que, estranhamente, pouca ênfase se dá ao diagnóstico que destaca uma dimensão decisiva, que exerce profunda influência sobre o desempenho do sistema: a gerência educacional.

### **. . . Tradicional, mas equivocada**

De fato, a polarização do problema no corpo docente ou no corpo discente é equivocada a partir da premissa em que se fundamenta, ou seja, a de que o problema poderia ser solucionado

pela reparação da “parte” errada. Isto é falso, porque a causa mais determinante do problema não está no aluno, nem tampouco no professor. Em última análise, tanto um quanto o outro estão ligados por um mesmo vínculo: ambos acham-se, de certa forma, subordinados a uma autoridade superior comum, o diretor da entidade educacional. À medida que o desempenho deste for ineficaz, o desempenho dos professores será correspondentemente afetado e, por consequência, o dos alunos também.

Torna-se fácil, portanto, identificar aí a existência de um círculo vicioso comportamental, que só se poderá retificar mediante uma intervenção do comando superior, de gerência, e não do nível “intermediário” (professores) ou “primário” (alunos). Somente assim os resultados poderão refletir-se por toda a estrutura do Sistema de Ensino.

### **. . . O verdadeiro problema e como abordá-lo**

Na realidade, o estudo e o equacionamento do problema hão de partir da pergunta: sobre quais características da Gestão Educacional é preciso intervir? A análise de determinados indicadores poderá facilitar um diagnóstico preliminar e uma primeira resposta à questão.

### **. . . A eterna discussão (também equivocada): eficiência ou eficácia?**

Um desses indicadores é a atitude (ainda que não conscientizada) do dirigente de entidade educacional de que eficiência e eficácia são duas dimensões distintas e que, portanto, devem ser encaradas separadamente. Este é um dos pontos capitais a serem considerados, uma vez que a concepção do dirigente educacional a respeito desses dois conceitos refletir-se-á diretamente nos comportamentos que ele manifestar.

O que se verifica frequentemente por parte do dirigente educacional é um equívoco praticado sobre o que realmente

significam eficiência e eficácia em seu nível de supervisão. O erro mais comum é o dirigente conservar como chefe, supervisor, diretor, dono da escola, a mesma percepção de eficiência que tinha como professor. Assim, o professor que preparava mais aulas e que se preocupava em ministrá-las magistralmente transfere para a função de gestão essa noção de eficiência, enfatizando seu papel como orientador e supervisor de currículos e programas. O mesmo se verifica com a sua percepção de eficácia. Esta, antes alcançada pelo professor que conseguia dos seus alunos exames brilhantes, passa a se concretizar na manutenção dos mesmos roteiros de aula eficazes pela sua infalibilidade consagrada ano após ano.

Na verdade, eficácia e eficiência são inseparáveis, são interdependentes. É o dirigente educacional quem reúne (ou deveria reunir) as melhores condições para assegurar e tornar frutífera essa interdependência. Para isso, contudo, ele precisa de competências gerenciais específicas que podem e devem ser desenvolvidas.

### **. . . O dirigente educacional é um executivo**

Os atuais dirigentes educacionais normalmente restringem-se à direção acadêmica de sua gestão, e não à direção executiva. Grande parte deles é proveniente do magistério, ou seja, por terem se destacado como professores são promovidos a diretores, o que distorce a maneira como eles mesmos encaram a realidade de um novo papel para o qual não foram preparados. Por outro lado, é possível que até mesmo a própria formação acadêmica em Pedagogia não atenda adequadamente à área de gestão de entidades educacionais, deixando de focar aspectos críticos da gestão para fixar-se em detalhes de mera manutenção de rotinas de apoio administrativo.

Talvez até mesmo o termo executivo pareça-lhes inadequado à sua posição, função ou papéis. Aí, todavia, é que está centra-



do o equívoco fundamental: o da concepção das atividades que um dirigente educacional deva desempenhar. Antes de tudo, o diretor escolar precisa estar consciente de que seu cargo é um cargo de gerência.

O próprio sistema de seleção é um dos pontos mais falhos na constituição de um quadro gerencial qualificado para o Sistema Educacional. O professor mais destacado por suas qualidades de magistério não é, necessariamente, a pessoa mais adequada para o exercício de um cargo de direção. Nem o professor mais experiente, mais antigo e conhecedor das peculiaridades do Sistema Global ou o mais popular ou o mais político é, apenas por isso, a pessoa ideal para ocupar uma função de direção numa entidade educacional.

Sem dúvida, um dos caminhos mais promissores para o aperfeiçoamento da educação em nosso país está em capacitar as gerências educacionais para resolverem problemas de desenvolvimento organizacional do Sistema como um todo e de suas partes componentes.

# 2

## Exames de (In) suficiência

**H**á muitos anos em minhas andanças por universidades de todo o Brasil, tenho sido interpelado por alunos, professores e profissionais a respeito de minha opinião sobre os exames que são aplicados aos bacharéis de algumas carreiras de nível superior, como condição para, se aprovados, acessarem o mercado de trabalho como profissionais técnica e legalmente habilitados.

Passo a expor agora algumas das reservas que tenho em relação a essa prática que cada vez mais preocupa os jovens – outros não tão jovens assim – que frequentam as universidades e que temem ver seus sonhos de trabalhar em determinada área interrompido por rigorosos e restritos exames ditos de proficiência.

Sabemos que compete às Instituições de Ensino Superior, autorizadas e reconhecidas pelo Ministério da Educação (MEC), o papel de formação de quadros de profissionais de nível superior no Brasil. Essa competência se refere às licenciaturas, aos tecnólogos, aos bacharéis e, ainda, à formação de mestres e de doutores. Transferir essa atribuição para os Conselhos e Ordens profissionais soa como colocar em dúvida a competência dessas IES no que diz respeito à preparação dos profissionais. O que está errado, então, é a formação propiciada pelas IES, fonte e limite do problema da má qualificação profissional no

Brasil. Ora, por que não capacitá-las e supervisioná-las efetivamente para que cumpram o seu papel institucional?

Colocar os Conselhos e Ordens profissionais para cumprirem esse papel representa que o MEC abdica de suas competências institucionais em favor das entidades classistas, cujo foco institucional deve ser o profissional formado no exercício do trabalho e não na qualificação do estudante durante o seu curso de formação. Os Conselhos e Ordens profissionais não são apêndices ou sucursais do MEC para suprir, na sua ausência e incapacidade, uma deficiência flagrante que o próprio MEC se mostra incompetente para equacionar adequadamente.

Por que não questionar o próprio MEC por desídia e omissão no desempenho de suas competências e responsabilidades? Se o MEC não sabe ou não cumpre o seu papel que aprenda a fazê-lo. É o MEC e apenas o MEC que tem a responsabilidade de constantemente avaliar a qualidade dos diversos cursos de nível superior; é ele próprio que os autoriza e reconhece; que lhes garante legalidade e legitimidade na concessão de seus diplomas. Será que os Conselhos e Ordens, em apenas um exame de suficiência em processos massivos de seleção, têm mais capacidade objetiva de afastar do mercado cidadãos profissionalmente incapazes, mal formados para o desempenho de determinado ofício?

Seriam os Conselhos e Ordens mais competentes em avaliação num só exame de suficiência do que a universidade em que esses mesmos cidadãos passaram pressupostamente milhares de horas em processo de formação profissional? Em especial quando os processos seletivos de que ambos se valem (academias e entidades profissionais) são os mesmos, academicistas e teóricos, meras repetições de suas estruturas de conteúdo e de forma de seleção. As provas de suficiência são da mesma natureza dos exames vestibulares de seleção para o ingresso na universidade. Os cursinhos para o vestibular se repetem nos

cursinhos para exame de ordem; a literatura técnica é sempre a mesma, apenas variando nos apelos mercadológicos de venda de livros e de compêndios de uns e outros, sempre prometendo aprovações miraculosas. E as provas utilizadas são de mesma natureza e na mesma direção e sentido.

Até que ponto esses exames, por imprecisão em suas aferições e métricas, não alijam do mercado de trabalho profissionais que possuem certas competências, habilidades e atitudes que são, muitas vezes, expressamente demandadas e valorizadas pelo mercado, mas absolutamente não captadas pelo tipo de exame academicista que se repete sucessivamente nos mesmos testes de seleção, tanto no sistema universitário como nos realizados por Conselhos e Ordens?

Não esqueçamos: os que preparam os exames de suficiência dos Conselhos e Ordens são, o mais das vezes, os mesmos profissionais das áreas respectivas que desempenham funções de magistério nas universidades. Se falham no ensino, na formação e na seleção de seus alunos nas faculdades, por que não o fariam também de forma defeituosa na preparação das questões seletivas das provas de suficiência? São quase sempre os mesmos, lá e cá, ora como professores das universidades, ora como profissionais membros das juntas de seleção dos exames de suficiência.

Devemos levar em consideração que uma prova não é capaz de aferir tudo o que o profissional conseguiu apreender nos bancos escolares. Estamos falando de conhecimento formal e tácito, de técnicas e de vivências profissionais, de elaboração intelectual de um projeto e da importância de relacionamento com os demais interessados em determinada atividade. Um exame de duas horas pode, no máximo, ser muito eficiente em apontar aqueles que foram competentes o suficiente para decorar e entender o que está nos livros e apostilas de cursos preparatórios para essas provas. Há que se ter cuidado para não

tirarmos do mercado de trabalho profissionais que são destinados a ocupar segmentos da economia (microempresas, por exemplo) ou a trabalhar em regiões que embora não tenham tanto destaque na mídia fazem parte da cadeia produtiva e, portanto, precisam de mão de obra que razoavelmente dê conta do recado.

Se os exames de proficiência forem obrigatórios e se destinarem a privilegiar apenas os “profissionais excelentes”, corremos o risco de ver o Brasil desabastecido de profissionais que, mesmo não sendo brilhantes academicamente, podem ser úteis em diversos estratos sociais importantes, se, evidentemente, tiverem formação profissional ajustada às necessidades de mercado e não às necessidades da academia, como hoje se faz, já que essas provas de ordem focam primacialmente o conhecimento teórico acadêmico. Esses exames de ordem são uma ode ao anacronismo na sociedade do conhecimento. A obsolescência do conhecimento é inexorável, e se inicia no dia posterior à realização do exame de ordem.

No âmbito do Sistema CFA/CRA's discute-se a aplicação de uma prova, não obrigatória, que possa conferir aos profissionais esse tipo de “certificação de qualidade” em áreas específicas da Administração: recursos humanos, logística, finanças, marketing, gestão ambiental etc. Mas ainda não há previsão para o início desse exame de proficiência que, defendendo, deve ser facultativo e, repito, apenas e simplesmente uma certificação não obrigatória, de opção explicitamente facultativa. O Sistema CFA/CRA's tem que lutar pela denúncia e pelo fechamento das entidades educacionais deficientes no ensino de Administração. Não pode continuar a vê-las como nacos generosos de consultoria acadêmica a serem compartilhados pelos “enturmados” no MEC e com os donos dessas faculdades deficientes, máquinas caríssimas de má formação profissional.

Afinal, esses projetos de consultoria, o mais das vezes, aca-

bam apenas por dar uma sobrevida ao que já não mais podia existir, sem promover qualquer melhoria efetiva do desempenho acadêmico, mas tão somente, e nem sempre, apenas dando-lhes cumprimento dos ritos e dos formalismos academicistas tão em voga na pesada, empoada e lerda burocracia do MEC.

# A pedagogia da planilha

# 3

Imagine um aluno devidamente matriculado num Curso de Graduação em Administração numa região qualquer do Brasil. A matriz curricular, pelas normas legais, deve conter uma carga horária mínima de 3.000 horas. O pressuposto é, claro, que esse aluno hipotético, exposto à tamanha carga de conteúdos de aprendizagem, esteja plenamente apto ao exercício das funções do administrador, devidamente capituladas na lei regulamentadora da profissão, quando da conclusão e diplomação em seu curso.

Bem, será que é isto mesmo que acontece no Brasil, tanto em suas metrópoles como em seus rincões? Não é isto que um olhar atento comprova em muitos ambientes acadêmicos, pelo menos para uma parcela substantiva de formandos e formados! O raciocínio abaixo clareia o ponto nodal da discussão que vou apresentar em seguida.

## Distribuição de Carga Horária:

1. Carga horária mínima para  
Curso de Graduação em Administração..... 3000 horas/aula.
  - 1.1. Atividades Acadêmicas Complementares  
de 100 a 300 abatem ..... 300 horas de aulas.
  - 1.2. Estágio Profissional abate..... 300 horas de aulas.
  - 1.3. Redução do tempo de aula  
de 60 min para 50 min abate ..... 400 horas de aulas.
  - 1.4. Atividades de Campo abatem ..... 200 horas de aulas.

Total de aulas que efetivamente  
não são lecionadas .....1.200 horas.

Ou seja, 3.000 horas/aula menos 1.200 horas/aula restam apenas 1.800 horas/aula residuais efetivas em sala de aula. É muito pouco para um escopo de formação profissional tão amplo como aquele preconizado e descrito nas Diretrizes Curriculares Nacionais do CNE/MEC para o curso de Administração. Assim, um Curso de Graduação de 3.000 horas/aula fica reduzido a apenas 1.800 horas/aula. Será suficiente para justificar a plenitude de um Curso de Graduação em Administração?

Coincidentemente, a carga efetiva mínima de aula de um Curso de Graduação em Administração é a mesma exigida para a quase totalidade dos cursos de Tecnólogos, também 1.800 horas/aula.

No entanto, com enormes vantagens para os alunos que optam pela formação em Tecnólogos: não precisam fazer estágio profissional nem se submetem às exigências das AAC/atividades acadêmicas complementares. E mais ainda: dedicam as 1.800 horas/aula de seu curso de Tecnólogo exclusivamente ao foco central escolhido de formação, às suas teorias, às técnicas, aos métodos e aos processos sempre estritamente vinculados à área de conhecimento específico pela qual optaram se especializar.

Em relação ao mercado de trabalho, é preciso reconhecer que os Tecnólogos saem efetivamente melhor preparados para atuar diretamente em suas áreas específicas de formação do que propriamente os Administradores. Neste aspecto de conhecimento e de ação especializada levam nítida vantagem sobre os alunos que optam pelo Curso de Graduação em Administração, bem mais longo, mas flagrantemente com a mesma carga horária efetiva de aula (1.800 horas/aula), e com uma abrangência de conteúdo e diversidade de focos que impede o



aluno de sair especialista em qualquer um deles. Só vai conseguir fazê-lo depois de formado, quer por obra das circunstâncias do acaso em função de ocupações que venha a ter na vida profissional, quer por decisão pessoal de se submeter a cursos de formação especializada de pós-graduação.

Ao procurar um ponto de equilíbrio entre a formação teórica e a especialização, o Curso de Graduação em Administração termina com o graduado mal formado em concepção teórica e tendo apenas notícias do que significam cada uma das diversas áreas de especialização da profissão que decidiu abraçar. Nem aprende a pensar autonomamente a realidade organizacional nem aprende a fazer. E muito menos aprende a fazer fazer, a obter resultados através dos outros, a desempenhar funções de supervisão e de gerência.

O foco de preocupação do mundo acadêmico, das IES, das entidades dedicadas ao ensino e das associações de classe para resolver o drama da péssima qualificação, em geral, dos egressos dos cursos de graduação em Administração, para o enfrentamento do mercado de trabalho tem sido a tentativa de solução do dilema formação de especialista versus generalista; ora se discute acirradamente se deve haver ou não exame de suficiência; outras tantas vezes o debate se foca na discussão sobre o domínio da profissão; se deve ser ou não fracionado ou compartilhado; ou se deve ou não haver certificação profissional. A questão é sempre a mesma: como mudar o conteúdo das disciplinas ou como efetivamente conceber um projeto pedagógico contemporâneo com o novo milênio?

Por certo, todos estes aspectos e alguns outros são relevantes e muito podem contribuir para uma melhor formação profissional do Administrador. No entanto, a questão primária que enfrentamos é bem mais simples de compreensão e muitíssimo difícil de solução: o aluno de Graduação em Administração precisa de aula, porque aula mesmo ele tem muito pouca, já

que a sua carga horária efetiva é absolutamente insuficiente para prepará-lo minimamente para o exercício profissional.

Como nos cursos de Direito e de Contabilidade, que já dispõem das provinhas de exame de suficiência com reprovações acima de 80%, em média, de seus graduados, o mesmo ocorrerá quando o Curso de Administração trilhar o mesmo destino (veja o meu texto Exames de (In)suficiência, na página 8, em que traço alguns aspectos relevantes sobre o tema e a omissão e a incompetência do MEC).

É evidente que há explicações, justificativas e razões didático-pedagógicas ponderáveis para a destinação de tanto tempo às atividades acadêmicas complementares, para a importância do estágio, quando efetivamente utilizado para a formação profissional, e mesmo para as atividades de campo, normalmente dedicadas às pesquisas, aos trabalhos, aos textos, e aos estudos especiais. No entanto, seria muita ingenuidade crer que somente razões educacionais elevadas consubstanciam volume tão expressivo de carga horária de trabalho extracurricular de 1.200 horas em média.

Nem sempre os legítimos ditames pedagógicos conseguem superar as imposições financeiras da “pedagogia da planilha”. A imposição concreta das necessidades de contenção de custos do curso condiciona e determina o processo decisório educativo. É num contexto de restrição financeira que, por exemplo, as aulas de 60 minutos se transformaram em 50 minutos diurnas ou de 40 minutos noturnas para pagar menos o valor da hora/aula aos professores e cobrar dos alunos a “hora cheia”! Maravilhosa engenhosidade financeira produzida pelo sistema mercantilista de ensino que transforma a educação em “negócio” sem qualquer cerimônia, ou melhor, com a parcimônia do poder público que fecha os olhos a essa agressão praticada contra a sociedade que ensandecidamente corre atrás da posse de um diploma para atender às “exigências do mercado”.

Enfim, parte substantiva dessa redução de 1.200 horas acima explicitada é utilizada em atividades *soi disant* educacionais diversas, livres dos custos diretos e massivos do magistério e das demais atividades conexas.

Nesta mesma linha de redução de custos e de maximização de receitas, subsistem as conhecidas e persistentes bibliotecas ambulantes, que perambulam pelos *campi* em função da presença dos avaliadores itinerantes; os coordenadores de curso quase nada fazem de ações didático-pedagógicas por serem impingidos a se concentrarem em atividades rotineiras de secretaria, de atendimento ao público, quando não de verdadeiras babás de alunos (“é preciso encantar o cliente”); a contratação de professores mais baratos, normalmente inexperientes, se torna o critério dominante de formação de quadros do corpo docente; a ouvidoria da IES se torna o “terror” dos professores e do coordenador, pois de lá pode advir o raio fulminante da demissão; o saldão das transferências, em que promoções especiais são oferecidas aos alunos interessados em preços de mensalidades mais baratas, fazendo do mercado de ensino superior no Brasil uma luta concorrencial sem quartel, transformando-o num verdadeiro faroeste educacional, em que as conhecidas avaliações do MEC são preferencialmente utilizadas mais como chamadas mercadológicas de atração do alunado do que como grau de respeitabilidade acadêmica; o esquentamento de diplomas se faz, o mais das vezes, por meio de uma análise superficial da documentação, com abatimento indevido de matérias e de disciplinas, muitas vezes até sem o devido e acurado exame da fidedignidade de origem da papela necessária à transferência (“o importante é fisgar o aluno”); os badalados projetos pedagógicos são muitas vezes cópias de modelos bem sucedidos alhures, em que o critério de “redução sociológica de adaptação à realidade” não passa de digitação do tipo ctrl+c e ctrl+v; o quadro docente, em que professores

barrigas de aluguel emprestam os seus nomes, mas jamais dão aula, nem sequer sabem onde ficam as unidades educacionais em que são arrolados etc.

Neste contexto didático-pedagógico, em que o MEC efetivamente abdica do desempenho de papéis e funções objetivas de controle de qualidade dos resultados dos cursos de formação profissional para privilegiar um foco de auditoria nitidamente burocrática do tipo “pra inglês ver”, os alunos pagam não só o preço financeiro das mensalidades, mas também a elevada carga da iniquidade social do desemprego, da precarização da ocupação profissional, da baixa empregabilidade, do aviltamento salarial, da frustração e da decepção existenciais, da baixa mobilidade social, que deveria ser produzida pela ascensão a níveis educacionais superiores.

Todo esse contexto de iniquidades resulta na formação massiva de legiões de profissionais diplomados desqualificados, portanto, incapacitados para o exercício profissional.

Questões como as ora suscitadas não podem ficar restritas a colóquios reservados de especialistas, como se não existissem de fato. É preciso aterrissar no país real, discutir os verdadeiros obstáculos que atravancam uma formação de qualidade do profissional de Administração.

# Universidades: a serviço do mercado

# 4

**D**e forma geral, um novo campo de acumulação de capital se abre com a transformação das universidades em fábricas de produção do saber eficaz, ou seja, a serviço dos interesses comerciais do mercado.

Este é o destino da produção do conhecimento e do saber: ser modelado por um capitalismo universitário a serviço dos interesses comerciais e econômicos das empresas que, o mais das vezes, sustentam os aparatos acadêmicos.

O desenvolvimento científico, as pesquisas em particular, se submete cada vez mais às exigências da valorização do capital.

A subordinação do saber à economia e ao mercado se representa pela multiplicação dos laboratórios e centros de pesquisa privados, e pela estreita relação entre os interesses das empresas e os das universidades.

Essa integração de interesses, em vez de gerar prioritariamente ganhos para a sociedade, resulta em mais e maiores lucros e ganhos para as empresas e seus acionistas. Os interesses das indústrias e do mercado acabam por contaminar e dominar a produção do saber no desenvolvimento das pesquisas aplicadas. Elas dão o tom e ditam o ritmo, dizem o que fazer e o que não fazer, limitam a ciência, controlam o seu desenvolvimento.

As pesquisas acadêmicas deixam de ter o foco no interesse público, no interesse do cidadão, para se circunscrever aos in-

teresses econômicos empresariais.

Ou seja: o interesse empresarial dá o tom do que se vai ou não pesquisar, e, portanto, do que vai se transformar em produtos ou serviços. Não é mais o interesse do bem comum. E muito menos as necessidades sentidas. A oferta tem por objetivo produzir a demanda.

A produção do conhecimento se transforma, então, numa atividade mercantil específica, financiada pelo capital privado, estampando o seu logotipo, a sua marca e a sua propriedade industrial, em centros de pesquisa de alto prestígio dos centros acadêmicos, tanto de instituições de ensino e pesquisa públicas quanto particulares.

Hoje, em muitíssimos casos, já não mais se sabe distinguir o que são laboratórios acadêmicos e os que são empresariais.

São as sempre louvadas parcerias universidade/empresa do mundo da globalização: cada vez mais entram recursos públicos para os benefícios privados.

A característica dominante do capitalismo moderno é precisamente o fomento e o financiamento direto da pesquisa com base no interesse particularista da empresa privada.

O desenvolvimento científico é, cada vez mais, subjugado aos desígnios de vontade dos interesses privados empresariais.

E, assim, um novo ator entra em cena: o lobbismo acadêmico e o pesquisador como garoto propaganda das multinacionais e das grandes ONGs, e, também, das fundações globais para as quais estão igualmente a serviço.

A universidade se presta cada vez mais a representar o papel de rede de proteção dos interesses econômicos das organizações empresariais. Aporta a sua autoridade científica e o seu logotipo às operações comerciais e ao lobbismo empresarial.

Os professores e pesquisadores, conscientes ou não, o mais das vezes “muito conscientes”, transformam-se em porta-vozes e garotos-propaganda dos interesses empresariais privados.

Se os centros de pesquisas não desempenharem esse novo papel, correm o risco de terem as suas pesquisas e atividades descontinuadas, sem financiamento. É o sequestro do saber a serviço dos interesses exclusivistas do mercado!

A ciência passa a ter relações promíscuas com o mercado. Financiada e patrocinada cada vez mais se coloca a serviço do lucro e cada vez menos do bem comum. E, assim, o controle sobre a natureza que a tecnologia possibilita ao homem moderno é pago com a sua servidão a ela.

# 5

## A sociedade do conhecimento integrada no âmbito empresarial

- **A educação na sociedade de mercado**

A escola se submete, cada vez mais, a enormes pressões para que se conforme aos novos paradigmas da globalização e da lógica da sociedade de mercado.

A competição econômica mundial se torna o imperativo categórico a que todas as instituições educacionais devem se subordinar se quiserem sobreviver.

A escola – ao se moldar por este paradigma - reduz-se ao restrito papel de formação do “capital humano” necessário à eficiência das organizações, ao aumento dos padrões de desempenho e de produtividade.

Por sua vez, os alunos são crescentemente constrangidos a participar e a demandar essa metamorfose do papel social das escolas. Contribuem para abrir espaço à mercantilização dos saberes e das aprendizagens, e à cristalização de iniquidades formadas e graduadas como os novos bacharéis da sociedade do conhecimento.

Diante de tal contexto, os verdadeiros “mestres” pouco a pouco capitulam.

A escola vive uma crise crônica, em que os amplos debates no seio da sociedade, entre pais, alunos, educadores, políticos e a opinião pública em geral, praticamente têm por consenso a colocarem em estágio de “morte clínica”. Ou pior: “a escola



está morta”, apenas para me reportar ao clássico de Ivan Illich e Everett Reimer, publicado aqui no Brasil nos idos de 1975 pela Francisco Alves Editora.

O discurso dominante, o senso comum sustenta que é inadiável uma profunda reforma educacional, que resgate o papel da escola para as reais necessidades dos tempos presentes.

Reforma educacional, eis aí a solução mágica, o “Abra-te Sé-samo” para todas as dificuldades!

Mas reforma para edificar que tipo de escola? E uma escola destinada a que tipo de sociedade? Ora, uma nação que não tem projeto de país educa sem direção e sentido, não constrói a trajetória de sua existência.

Certamente, não pode ser uma escola voltada à formação de quadros para as organizações transformadas em verdadeiras tribos ou cultos de autoadoração e de autoveneração, verdadeiras seitas de deificação do trabalho.

Certamente, também não pode ser uma escola que pretenda formar gerentes, gestores, empreendedores e líderes empresariais para o desempenho do papel de “educadores corporativos” de seus funcionários, agora chamados de colaboradores, inoculando-lhes a lógica, a doutrina e a ideologia das organizações empresariais modernas da sociedade de mercado.

A educação, mais do que nunca, fundamenta-se na racionalidade tecnológica e nas necessidades interpostas pelo o que deseja o mercado.

À semelhança dos operários do século XIX, os profissionais de hoje, forjados nas ambiências universitárias sofisticadas, os que ainda conseguem emprego, são agora igualmente apêndices humanos dos aparatos tecnológicos, *soi-disant* máquinas modernas de produção.

Devem ser também formados para garantir a eficiência e a produtividade do sistema produtivo.

É todo cabedal conceptual, ideológico e operacional do

taylorismo e do fordismo, agora de fraque e cartola, revisitado pela formação acadêmica como requisito mínimo para os empregos das empresas-cidadãs, sempre com seus programas de responsabilidade social, de desenvolvimento sustentável e de ética empresarial.

Dispensa-se a formação intelectual, crítica e cultural. Enfatiza-se apenas a que sustente ou estimule a racionalidade instrumental ou técnica do trabalho a ser executado.

É evidente que o domínio da tecnologia é imprescindível à felicidade e à liberdade humana. Mas aquele que desenvolve uma postura intelectual restrita à tecnologia é levado a identificar-se com os aparatos e as máquinas, a mitificá-los e a sacralizá-los, e, assim, a derivar satisfação psicológica apenas por fazer o trabalho bem feito, o que lhe é propiciado pela capacitação técnica pessoal e pelo instrumental tecnológico disponível.

A técnica é apenas extensão do braço humano e, por isso, fundamental. Mas não se constitui num fim em si mesmo. Ainda que também seja produto da inventividade humana, não expressa e não esgota todas as faculdades e qualidades inerentes ao homem.

A cultura se converte também em mercadoria. Deixa de ser inerente à formação, não se incorporando mais aos indivíduos como pessoas humanas únicas e singulares.

A cultura tecnicista instrumentaliza os indivíduos, e não mais os forma. Em verdade, os deforma.

A formação em sua integralidade e inteireza se dá a partir da incorporação da cultura pelos indivíduos. Não se pode conceber a pessoa dela dissociada.

Essa cultura tecnicista convertida em mercadoria só pode ser adquirida como valor de troca. E, assim, os indivíduos se formam para aumentar o seu valor no mercado, e não mais para a diferenciação, para a compreensão da sociedade em que vivem e para o compromisso com a sua transformação, com vistas a

torná-la mais justa, equitativa e em plenitude de liberdade.

A obtenção da cultura como um fim em si mesmo, em contrapartida, não permite, por si só, que a pessoa seja capaz de compreender as circunstâncias em que se encontra. Igualmente, a cultura que transmite apenas o instrumental para a adaptação e a sobrevivência imediata também não possibilita que o indivíduo se torne capaz de compreender e de transformar as suas circunstâncias.

A educação transformada em mercadoria é claramente expressa quando se dá absoluta relevância aos índices nacionais de classificação das melhores escolas.

Sistemas como o Enade e o Enem, em que pese a sua legitimidade e contribuição na busca da melhoria da educação no Brasil, não deixam de expressar de forma contundente este viés. Assim, diretores, professores e alunos se dedicam exaustivamente à competição por uma melhor classificação como prova de que oferecem ao mercado as melhores mercadorias educacionais – os alunos formados –, o que, por sua vez, vai lhes “levar ao paraíso” do emprego e da ocupação profissional.

Tendemos ainda a julgar que uma formação, mesmo que precária, é melhor do que nenhuma. Mas este é um equívoco: a falsa formação ou a formação precária nos leva a pensar que sabemos o que não sabemos, que somos capazes de fazer o que efetivamente não somos.

É preciso denunciar a falsa formação educacional que se pratica generalizadamente em nosso país, em especial as condições objetivas que a engendram; não insistir no equívoco de que para superá-la seja somente e tão somente uma responsabilidade individual de cada um.

- **O ocioso por excesso de capacidade**

A economia mundial não se mostra capaz de absorver o crescente aumento do nível educacional da força de trabalho.

Os formandos e graduados dos centros acadêmicos tornam-se ociosos por excesso de capacidade. E as organizações aumentam ainda mais os requisitos educacionais para a ocupação dos postos de trabalho. As pessoas passam a aceitar trabalhos e empregos anteriormente ocupados por pessoas bem menos qualificadas.

E a escola reafirma assim ainda mais a sua diretriz de ensino: não mais se orienta pelo humanismo indispensável centrado no universalismo do livre pensar a atividade humana e na qualificação intelectual do aluno.

Perde-se o senso crítico da realidade no sentido de transformá-la para se ganhar competências e habilidades específicas de interesse do mundo do trabalho. Não mais forma quadros para uma elite pensante. O aluno não é mais o diamante bruto a ser lapidado como um intelectual. Aprende-se as competências “do produzir e do fazer” e perde-se a capacidade de pensar autonomamente.

Nunca se falou tanto em criatividade e inovação, louva-se “o ócio criativo”, mas os contextos educacionais e de trabalho nunca os restringiram tanto.

O discurso das organizações empresariais e educacionais é o de que vivemos o apogeu do humanismo, mas certamente a realidade é bem distinta: o discurso superficialista da humanização organizacional esconde o auge do desrespeito à centralidade do homem no mundo da educação e do trabalho. A sociedade de mercado priva o homem de sua essencialidade humana. Desumaniza-o!

- **A principal função da escola**

Após o foco da escola na formação do crente, após o foco da escola na formação do cidadão, e após o foco na formação do homem comprometido com o ideal humanístico, a industrialização e a mercantilização da existência humana redefinem o

homem como um ser essencialmente econômico e um indivíduo essencialmente privado.

A principal função da escola passa a ser formar quadros para o crescimento econômico e o mercado.

É preciso continuar a formar quadros adestrados para o mercado: os exércitos de reserva de mão de obra - antes na Revolução Industrial pela capacitação dos trabalhadores manuais especializados, agora pelos profissionais de qualificação acadêmica. Antes, os operários manuais fabris. Agora, os operários acadêmicos do conhecimento.

O novo compromisso da escola: prestar serviço ao mundo econômico e atender à lógica do mercado. Formar cidadãos passa a ser um simples efeito colateral.

- **Aprender a aprender**

A escola deixa de ser a fonte do saber e do conhecimento. Restringe a sua ação pedagógica a fazer o aluno aprender a aprender as competências necessitadas pelo mercado que lhe garanta hoje, e pode pretensamente lhe garantir amanhã, o tão desejado emprego. Ah, sim! Agora se fala na empregabilidade e no empreendedorismo, ou seja: vire-se!

O importante é a capacidade de o profissional continuar a aprender por toda a sua existência o que seja útil ao mercado e, portanto, que lhe permita exercer atividades remuneradas.

Ora, na sociedade do conhecimento a obsolescência das competências e das habilidades é muito mais rápida. Mudam-se os processos de trabalho, e, em consequência, obsoletizam-se todos.

É preciso aprender a aprender novas competências, que logo vão ficar ossificadas, ultrapassadas, e que, por isso, vão exigir, por sua vez, a reciclagem permanente para a aquisição de novas competências “do fazer e do produzir”.

Eis aí a educação continuada e permanente de que tanto se fala hoje: não se destina a desenvolver cidadãos mais conscien-

tes, cōncios de si mesmos, mas a capacitar, treinar e adestrar a m̃o de obra em compet̃ncias necessárias ao desempenho de atividades remuneradas pelo mercado.

Este novo paradigma da pedagogização da existência responsabiliza o cidadão pelo dever de aprender. É o século da volta à escola para aprender a aprender a prestar melhores serviços ao empregador. Não é para aprender a explorar e a aprofundar a sua humanidade.

Aprender torna-se uma obrigação pessoal de sobrevivência no mercado de trabalho, muito mais do que uma resposta às necessidades de autonomia e de florescimento intelectual decorrente de um compromisso com o bem comum e da vontade coletiva da sociedade.

- **Educação: um bem individual e privado**

A escola, na sociedade de mercado em que vivemos, concretiza um modelo escolar que considera a educação como um bem essencialmente privado, particular, individual, cujo valor é antes de tudo econmico, a serviço do mercado.

Não é mais a resultante de uma sociedade que tem como vontade política a garantia da educação cidadã de todos os seus membros.

So os indivíduos que devem capitalizar a educação em seu próprio benefício, como um bem essencialmente particular e pessoal. Sobretudo, o custo da educação deve ser rentável, com retorno para as empresas que utilizam os quadros profissionais formados pelas escolas.

- **Aluno: cidadão ou cliente?**

Certamente  cliente de um mercado educacional destinado à formação e  produção do capital humano das empresas.

Hoje a nova escola está a serviço da economia na formação de quadros profissionais para o mercado, quando deveria ser

uma escola destinada a atender às necessidades de desenvolvimento de uma sociedade mais justa e fraterna, mais cidadã, com níveis decrescentes de iniquidades.

- **A época do capital humano**

É uma ilusão pretender conferir ao conceito de capital humano uma acepção estritamente técnica.

O capital humano é contaminado pela ideologia do mercado, pelo interesse, pela ganância e pela voracidade econômica das empresas e de seus acionistas.

Essa doutrina dominante em educação encontra hoje o seu centro de gravidade nas teorias do capital humano.

Mobiliza-se o saber, cada vez mais diversificado e especializado, como fator de produção e como mercadoria.

O capital humano é, assim, o estoque dos conhecimentos que têm valor econômico. Incorporam-se às pessoas, como um bem privado individual. Atuam como fator de produção e mercadoria, à disposição para a venda ao mercado.

É a nova versão, agora no século XXI, do conceito de mais valia de que nos falava Karl Marx há quase dois séculos.

- **Conformação às regras de aprovação social**

O homem não age propriamente, mas se comporta. Ou seja: vivendo numa organização, o homem é condicionado a conformar-se com as regras de aprovação social.

No caso particular das organizações empresariais, os seus funcionários têm que se submeter às regras de conduta impostas pela aristocracia do capital, que detém o poder nas organizações.

A educação na sociedade do conhecimento não mais educa para desenvolver plenamente o potencial do indivíduo, mas para ensiná-lo a comportar-se em sociedade, a como sair-se bem no mundo do trabalho, a como atuar no universo das organizações.

Abandona o conteúdo intrínseco da formação do cidadão e do intelectual, para cuidar prioritariamente da forma, da formação da conduta humana, do desenvolvimento de atitudes como predisposição para se comportar e não necessariamente para agir.

Por isso, cada vez mais a seleção de quadros se dá pelo filtro do critério da atitude e menos pelo do conhecimento.

O grande desafio passa a ser identificar e ensinar quais são as atitudes adequadas para ingressar no mundo do trabalho. E, assim a escola educa para a conformação.



# A responsabilidade social do professor de Administração

# 6

**A** maior parte das reflexões que ora lhes apresento pode estar viciada ou deformada por um erro lógico bastante conhecido, do qual eu certamente deveria me prevenir: a falsa generalização. De pronto, peço-lhes desculpas por isso.

É preciso em relação ao tema da responsabilidade social do docente atentar para a sutileza na análise das circunstâncias, dos fatos, das realidades, das distinções e das subdistinções de cada caso, de cada realidade própria a organização. Mas do que tudo, é preciso considerar a diferença!

Não podemos incidir no equívoco da falsa generalização, que pressupõe que todas as organizações são iguais, fabricadas por estereótipos análogos que afirmam, por exemplo, o mesmo equívoco de que todos os políticos são corruptos, de que todos os médicos são incompetentes ou insensíveis, de que todos os professores, como intelectuais, são arrogantes, vaidosos, cheios de si, donos da verdade, proprietários exclusivos do conhecimento.

Falar dos professores, de suas responsabilidades sociais como docentes, formadores de consciências, de valores e de opções éticas na gestão das organizações, como se todos pertencessem a um grupo homogêneo, é uma insensatez. Há distintas ideologias, níveis de engajamento, de participação e de

comprometimento entre todos os professores na formação da estrutura de pensar dos alunos, futuros gestores e operadores das organizações que integram e compõem a sociedade nos mais distintos campos da ação humana.

Os professores de Administração são transformadores das organizações, vale dizer, da sociedade. Toda organização tem os seus formadores do poder ideológico, que marca o seu destino, conforma a sua existência, dá rumo e sentido, direção e norte à sua caminhada, à forma como se integra e se relaciona em sociedade, à maneira como trata os seus empregados, relaciona-se com seus circunstantes – fornecedores, competidores, autoridades governamentais e o público em geral.

A função dos professores como formadores do poder ideológico muda de organização para organização, de sociedade para sociedade, de época para época, assim como mudam as relações, ora de contraposição, ora de aliança, que os professores de Administração mantêm com os demais poderes organizacionais.

É costume se dizer que os professores devem ser desconsiderados ou desaprovados no que afirmam em sala de aula, porque são sempre do contra. Dizem: “quem sabe faz, quem não sabe ensina”. Ou, da mesma forma: “Teoria na prática é diferente”. “Isto tudo aí que estão dizendo é muito bom para sala de aula, quero ver fazer isso no batente”. São verdadeiros lugares-comuns que constituem o cotidiano de todos os que se ocupam da análise das realidades organizacionais.

Muitos dizem que os professores de Administração devem ser execrados porque são conformistas, pretendem manter o status-quo das organizações. Berthold Brecht em *Galileu Galilei* afirma: “Viu-se o que é raro de se ver, um professor querer aprender”. Assim, pressupõe-se que o professor tem o papel social de manter lacustre a organização, estável e conformista, por mais que se fale em mudanças. Como alguém já disse: “é preciso mudar alguma coisa para que tudo fique exatamente

como está”. Ou seja, o *professor* desempenha a função social de mantenedor do status-quo nas organizações e no mundo do trabalho.

É preciso educar aqueles que se dedicam à formação de administradores. Educar os educadores, eis a primeira condição para a real melhoria e eficácia dos cursos de Administração no Brasil.

A responsabilidade social do docente certamente o conduz à mediação e à interlocução reflexiva e criativa. O método de ação do professor de Administração em sala de aula é o diálogo racional e instigante, no qual os interlocutores discutem e apresentam uns aos outros argumentos raciocinados, experiências vivenciadas, cuja virtude essencial é a tolerância, a aceitabilidade e a serenidade para a diferença. É preciso aprender a aprender, é preciso aprender com a experiência. Experiência não é o que acontece conosco, mas o que aprendemos com o que nos acontece. E nesse sentido, como também já se disse, “mestre é aquele que de repente aprende”, com a discussão suscitada por seus alunos.

O professor tem uma enorme força moral sobre os seus alunos. Eis aí mais uma responsabilidade social básica da missão do professor em sala de aula. Aqui está, sem dúvida, a força política que engendra e articula junto aos seus alunos, mesmo que não esteja plenamente consciente desse seu papel. A voz do professor que inspire respeito e admiração ao aluno pode conduzi-lo efetivamente no caminho da verdadeira e adequada formação profissional. Esta depende da grandeza moral e do caráter do professor: o conhecimento e a cultura que a encerra são transmitidos fundamentalmente pela força moral e pelo poder pessoal do professor. Não depende exclusivamente da busca espontânea do conhecimento pelos estudantes.

Na medida em que o professor defende e alimenta valores morais e elevados na gestão das organizações, ninguém o po-

derá acusar de estar a serviço de paixões partidárias, ou de modismos organizacionais, ou mesmo de repetidor não crítico de teorias ajustadas para outras realidades oriundas de países culturalmente distintos do Brasil. Na medida em que deliberadamente propugna em sua ação pedagógica de que determinados valores universais não podem ser desconsiderados por nenhuma organização, sua intervenção como educador e formador de consciências gerenciais torna-se crescentemente relevante para a sociedade da qual é cidadão.

O estudante não é apenas um repositório para as ideias dominantes de uma determinada época. Ele pode e deve efetivamente aprender a pensar a sua própria experiência e produzir a partir dela novas visões e incrementar novos comportamentos, hábitos e atitudes. O conhecimento adquirido não é o que o aluno passa a saber, mas o que ele faz com o que sabe.

Faça-se, pois, o professor de Administração, conscientemente e sem reservas, nem falsos pruridos de isenção ou de neutralidade, um agente ativo de transformação social de nossas organizações, contribuindo ideologicamente para torná-las humanizadas e comprometidas – é verdade – com o lucro, mas fundamentalmente como instrumentos do bem comum e de uma sociedade mais justa e fraterna.

Ortega y Gasset nos fala do “homem e de suas circunstâncias”, da interpretação que cada um dá às circunstâncias em que está envolvido. A cultura é como ar que se respira. Os padrões de comportamento praticados por uma pessoa tendem a tornar-se tão fixos e arraigados que podem até ser chamados de sua “segunda natureza”. Manifestam-se sem um momento de reflexão. Internalizam-se nas pessoas. A sua repetição faz com que se incorporem ao contexto da própria existência de cada um. A menor alusão à necessidade de mudar pode gerar resistência.

A organização também tem a sua “segunda natureza”. Ela cega as pessoas. O que já é conhecido passa a ter maior penetração e encontra aceitação, quer seja certo ou errado.

Para que aprimoramentos ocorram, e para que as intervenções se tornem mais lúcidas e consequentes, o esforço de intervenção deve processar-se em dois níveis distintos: a) Indivíduos – com anos de experiências e vivências sociais; b) Culturas organizacionais – tem sido bastante difícil diagnosticar criticamente o seu desempenho, em termos de processo decisório, motivação, planejamento e controle.

Aí se coloca mais uma relevante responsabilidade social do professor de Administração como agente de mudança social. A conduta do docente de gestão deve ser embasada por uma forte vontade de influir e de participar das lutas e das contradições, das mudanças e dos conflitos que marcam a realidade das organizações do nosso tempo, mas sem permitir-se deixar alienar a ponto de se desantentar do processo histórico de que participa.

É preciso que seja suficientemente lúcido para não se identificar completamente com uma parte, uma teoria ou uma vertente de pensamento ideológico tomado como verdade absoluta, a ponto de tornar mais um porta-voz de palavras de ordens estabelecidas pelos gurus da Administração internacional, que fixam conceitos e estabelecem práticas como científicas sem qualquer validação em pesquisa.

Fazem-se no mundo das organizações, nas ciências sociais aplicadas ao cotidiano de trabalho, afirmações tomadas como verdades absolutas que jamais se ousaria pensar em repetir no mundo das ciências físicas, em que tudo se fundamenta em rigorosas pesquisas científicas, testes de validação e experimentação para só então tornarem-se acessíveis ao uso comum.

No mundo das organizações, ao contrário, alguns estabelecem como verdades absolutas a descrição limitada e restrita de

suas circunstâncias existenciais estreitas e as tornam verdades para todos, universalizando o particular, talvez apenas verdadeiro para aquela determinada realidade.

A teoria nunca é uma verdade definitiva e acabada, dogmática, pronta a ser assimilada. A teoria se faz e se aprofunda associada à prática, submetida à reelaboração a partir da experiência e da crítica, o que subverte as categorias abstratas e os esquemas intelectualistas estereotipados de seus formuladores. A teoria só é adequada quando exprime o real, a prática. Por isso, ela se reforma a cada instante, como insumo a novos estágios alcançados pela prática. Do contrário, a teoria confirmaria a ilusão idealista de que o discurso sobre a realidade é suficiente para transformá-la. Toda teoria organizacional só é válida quando nos servimos dela para ultrapassá-la.

É preciso que o professor mantenha ao descrever para os seus alunos, futuros gestores das organizações, a independência, mas não a indiferença em relação à plethora de conceitos e à literatura emergente relativa ao estudo e à análise do ambiente de trabalho e à realidade das organizações. Precaver-se para não se tornar garoto-propaganda de algumas delas.

A tarefa do professor é fazer o aluno pensar, refletir sobre a sua própria realidade, agitar ideias, levantar indagações, suscitar questões e problemas, discutir alternativas ou formular teorias gerais. A tarefa do aluno como integrante de uma organização, gestor de uma realidade, é a de tomar decisões. Toda decisão implica a escolha entre diversas alternativas, muitas convergentes e outras tantas contraditórias e divergentes. O aluno em sua realidade de trabalho convive com a ambiguidade e a incerteza, caminha na corda bamba, como “o equilibrista com o seu chapéu coco”, de que fala a música popular. Toda decisão por ser uma escolha é necessariamente uma limitação, uma afirmação e uma negação.

A tarefa do professor é convencer, persuadir ou dissuadir, de motivar ou desmotivar, estimular ou desestimular, de exprimir

juízos, de discutir rumos alternativos, sugerir ou fazer propostas tentativas, de mobilizar os seus alunos para que adquiram opinião própria sobre as circunstâncias em que estão inseridos. O aluno, como gestor, precisa extrair desse universo de reflexões e estímulos a que é exposto pelo professor, muitas vezes opostos e contraditórios, o seu próprio rumo, a linha de ação específica que deve seguir dada a sua própria realidade. A prática tem suas razões que muitas vezes a teoria não conhece. Mesmo a teoria mais adequadamente concebida e testada deve ser adaptada às circunstâncias de cada um.

Assim, o professor tem a responsabilidade social de desenvolver no aluno a sua competência diagnóstica e não a prescritiva. Como a medicina, também no mundo das organizações há que se fazer a diferenciação adequada entre doença e doentes, entendendo-se de que diferentes manifestações de doença apresentam-se diferentemente em diferentes doentes. Tudo isso nos faz atentar mais para as peculiaridades dos problemas, para lhes aplicar as soluções adequadas. E para isso o aluno precisa aprender a diagnosticar com precisão as tipicidades do problema com o qual se defronta, para só então implementar a solução adequada, que é sempre a que melhor se ajusta a uma dada situação.

O professor precisa resistir ao simplismo do aluno que busca receitas de bolo, aprender soluções mágicas aplicáveis a quaisquer realidades. É preciso fazê-lo aprender a pensar e, conseqüentemente, formular criativamente soluções próprias ao problema que busca solucionar. É preciso que o docente esteja precavido contra a propensão que possa ter em dar conselhos práticos a seus alunos sobre o comportamento que devam adotar nas organizações.

A docência ou o magistério de Administração ou de gestão das organizações não é destinado a profetas, a videntes ou a demagogos, mas, efetivamente, aos que se dispõem a fazer os seus alunos

pensarem sobre as realidades organizacionais em que convivem, com o propósito de compreendê-las e transformá-las.

A formação profissional comprometida com um pragmatismo superficial e o desprezo pelo conhecimento e a cultura, a subordinação da inteligência às atividades necessárias à conquista do emprego são certamente causas estruturais do fracasso de alguém na sua própria realização como pessoa e profissional. As escolhas constroem o destino. Escolhendo o imediatismo da aplicação do conhecimento ao caso específico de trabalho, o professor de Administração embota a inteligência de seus alunos, estreita os seus horizontes de consciência e de percepção e os condena ao mero adestramento profissional. O valor das competências mudam ao longo do tempo. As competências essenciais de ontem são as rotinas de hoje.

É preciso uma educação gerencial que forme o gestor e não apenas que o profissionalize. Para isso, a sua formação deve estar comprometida com uma cultura voltada para a compreensão da vida e da realidade em que atua e não na exclusividade da capacitação ou da habilitação no manuseio de artefatos tecnológicos e operacionais que os sirvam ao imediatismo do pragmatismo do adestramento profissional.

A prevalência do tecnicismo e a mediocrização não são os verdadeiros caminhos para a formação adequada do gestor profissional, pois se aliena da cultura. Aqueles que tendem a atribuir grande peso ao conhecimento utilitário do especialista se antepõem à cultura humanística do gestor como generalista. Entenda-se aqui generalista como o especialista que transcende os limites de sua própria especialização, sendo assim capaz de integrar e articular o seu espaço específico de trabalho ao universo da organização e da sociedade. É aquele capaz de compatibilizar e fecundar pela interdependência do conhecimento e da ação áreas funcionais distintas, juntar o “lé” com o “cré”, fazer a costura ou a interseção de diferentes funções e processos de trabalho.



O conhecimento estritamente especializado do administrador agrada ao egoísmo das organizações: quanto melhor a especialização e o adestramento, maior a produção e a produtividade, maiores os lucros e, assim, maior felicidade para os acionistas e os empregados. Associa-se resultado obtido à felicidade. E, em consequência, cada vez mais atribui-se maior valor à ética dos resultados em detrimento da ética de convicções. Igualmente agrada às organizações porque busca formar profissionais adequados às instituições existentes, isto é, integrá-los através da aquisição de conhecimentos ajustados à conformidade.

A formação profissional focada na prevalência do desenvolvimento do conhecimento especializado dificulta a compreensão da organização pela visão humanista que deve caracterizar a formação de generalista do administrador.

No dizer de Gramsci, “todo homem é em si um filósofo”. Traduzindo isso para o linguajar comum, podemos concluir que todo homem é em si um intelectual capaz de pensar a sua realidade no sentido de transformá-la. Não devemos julgar intelectual apenas o homem de punhos de renda, detentor de títulos de nobreza, modernamente chamados de MBAs e PhDs. Intelectual é aquele que pertencendo aos mais diversos segmentos sociais é capaz de interpretar as realidades desses segmentos, fazer propostas, repensar os seus destinos, seguir outros cursos de ação. É capaz de antever o futuro e fazê-lo presente. Este certamente é o conceito de intelectual que os professores de Administração precisam passar aos seus alunos, futuros agentes de mudança das organizações, formuladores de novas trajetórias e gestores de uma realidade em permanente mudança.

É preciso desestimular radicalmente os professores de Administração que formam gestores de organizações para a conformidade e a submissão, tal como muitos eles próprios se comportam nos meios acadêmicos através de um aviltante oportunismo profissional.

A pregação dos valores da modernidade e a exaltação do sucesso não podem conduzir ao coroamento da mediocridade na formação de quadros, ao adestramento especializado e estreito do especialista, ao abandono da reflexão sobre a realidade organizacional, à vulgarização e à degradação do pensamento autóctone. A classe social emergente é a dos trabalhadores do conhecimento, aqueles que fazem uso produtivo do conhecimento.



# Adm. Wagner Siqueira

Presidente do Conselho Regional de  
Administração do Rio de Janeiro (CRA-RJ)

*CRA-RJ: 01-02903-7*

**Conheça outros textos do autor, acesse:**

[www.admwagnersiqueira.com](http://www.admwagnersiqueira.com) ou [www.cra-rj.org.br](http://www.cra-rj.org.br)

**Entre em contato com o autor, escreva para:**

[wagners@cra-rj.org.br](mailto:wagners@cra-rj.org.br) ou [presidencia@cra-rj.org.br](mailto:presidencia@cra-rj.org.br)

**Para conhecer mais sobre o CRA-RJ,  
encontre-nos nas mídias sociais:**



**Ou acesse:**



**Web TV**



**Web Rádio**

[www.cra-rj.tv.br](http://www.cra-rj.tv.br) [www.cra-rj.radio.br](http://www.cra-rj.radio.br)

ISBN 978-85-99386-05-7



9 788599 386057