

A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NOS CURSOS SUPERIORES DE ADMINISTRAÇÃO

HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY IN MANAGEMENT GRADUATE COURSES

*Anderson Cruvinel Magalhães **

Doutorando pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e professor do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.

Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil

E-mail: acruvinel@me.com

Roberto Patrus Mundim Pena

Professor do Programa de Pós-Graduação em Administração da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUCMinas)

Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil

E-mail: robertopatrus@pucminas.br

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo discutir a adoção da pedagogia histórico-crítica como orientadora da prática educativa de cursos superiores de administração. Tal proposição surge como resposta às críticas sobre as perspectivas, métodos, conteúdos, organização e didática dos cursos superiores de administração, que têm questionado a relevância de seus produtos educacionais e os seus efeitos na atuação de seus alunos. Para tanto, demonstra-se que a PHC representa uma possibilidade de síntese dialética da pedagogia das competências e da pedagogia crítica que orientam estes cursos atualmente. Uma vez verificada a possibilidade, busca-se descrever as condições necessárias, no tocante à concepção e estruturação de cursos, bem como a análise do papel dos agentes neles envolvidos, a uma prática educativa orientada pela pedagogia histórico-crítica por se defender a capacidade desta em possibilitar a formação de um egresso com uma sólida formação gerencial e consciência das condições de seu tempo.

Palavras-chave: Formação de Administradores; Cursos de Administração; Pedagogia Crítica; Pedagogia das Competências; Pedagogia Histórico-Crítica

ABSTRACT

This paper aims to discuss the adoption of the historical-critical pedagogy as guiding educational practice in higher education administration. This proposition comes as a response to criticism about the prospects, methods, content, organization and teaching of courses in administration, who have questioned the relevance of its educational products and their effects on the performance of their students. Therefore, it is demonstrated that the HCP is a possibility of dialectical synthesis of pedagogy skills and critical pedagogy that guide these courses today. Once verified the possibility, tries to describe the conditions necessary with regard to the design and structure of courses, as well as analysis of the role of agents involved in them, a practice-oriented education by historical-critical pedagogy for the ability to defend this in facilitating formation of a graduate with a solid management and awareness of the conditions of his time.

Keywords: Training for Administrators; Administration Courses; Critical Pedagogy; Pedagogy Skills; Historical-Critical Pedagogy.

Data de submissão: 03 outubro 2013.

Data de aprovação: 23 janeiro 2014.

INTRODUÇÃO

A formação em Administração, sobretudo a partir da década de 1970, tem ganhando relevância no contexto mundial e na realidade brasileira. Nesta direção Vergara (2007) e Lopes (2002) nos ensinam que tem havido uma proliferação sem precedentes de cursos de Administração como decorrência do aumento da atividade industrial no país, da expansão da economia e de mercados, do surgimento de novas empresas e principalmente da política governamental de estímulo à educação de nível superior.

Apesar deste sucesso dos cursos de Administração, vários problemas se afiguram colocando em xeque a relevância de seus produtos educacionais e os seus efeitos na atuação de seus alunos, sem que haja o “aparecimento de forças ou atores que podem ser razoavelmente esperados para ultrapassar a inércia que mantêm o modelo atual de pesquisa e ensino de administração” (PFEFFER; FONG, 2004, p. 25). O que se observam são críticas, frutos de vários estudos, que versam sobre as perspectivas, métodos, conteúdos, organização e didática destes cursos, que surgem em relação direta com o aumento da valorização e importância da área (PLUTARCO; GRADVOHL, 2010).

As críticas que permeiam a pesquisa e o ensino em Administração, ainda que concordem a respeito da crise que a formação do Administrador apresenta, estruturam seus argumentos em torno de uma dicotomia que é representada pela oposição daqueles que, lato sensu, privilegiam a formação alinhada às demandas de mercados, àqueles que em detrimento deste alinhamento, se ocupam primeiramente de criar condições para a formação de cidadãos engajados e conscientes do papel político que lhes cabe.

No primeiro grupo, como afirmam Fonseca et al (2007, p. 1), há uma queixa corriqueira de que “as Instituições de Ensino Superior (IES) estão produzindo conhecimento inadequado às realidades dos mercados”. Nesta discussão tem-se a verificação da ineficácia da formação gerencial (ANTONELLO; RUAS, 2005; MINTZBERG; GOSLING, 2003; RUAS, 2005) garantindo que os processos de ensino-aprendizagem não estão atendendo, com propriedade, aquilo que o mercado de trabalho está exigindo (SKORA; MENDES; SOUZA, 2006). No segundo grupo temos autores que afirmam que, além de estarem fracassando em relação ao seu desempenho como instituições educacionais e de pesquisa, as escolas de negócios podem ser criticadas por se voltarem predominantemente para interesses instrumentais e de mercado em detrimento dos objetivos pedagógicos (AKTOUF, 2005; MARANHÃO, 2010; NICOLINI, 2003; PFEFFER; FONG, 2004).

Como se observa sob uma perspectiva alinhada as demandas de mercado, os estudos e críticas decorrentes apontam para uma inadequação da formação do administrador ancorada em práticas também pouco relevantes (NUNES, 2008; RUAS, 2005; RODRIGUES, 2006). Da mesma maneira, verificando os estudos que tem como perspectiva epistemológica uma dimensão política e humanística, em detrimento de um alinhamento direto com as necessidades empresariais (MARANHÃO, 2010; TORDINO, 2004; PAULA; RODRIGUES, 2006), as críticas também soam unânimes em denunciar a crise de formação do administrador e dos métodos de ensino.

Considerando então esta incapacidade de resposta do ensino de administração, orientado pelas práticas educativas destas duas perspectivas, que se materializam através das pedagogias das competências e crítica respectivamente, surge a necessidade de proposição de uma nova postura frente às dificuldades que a formação em administração impõe. A despeito do antagonismo colocado pelas visões da

pedagogia das competências e da pedagogia crítica, verifica-se através dos estudos, de uma e outra opção, que não é possível formar um profissional completo e pronto às demandas gerenciais atuais apenas com o ensino das práticas e tecnologias empresariais e tampouco é razoável formar administradores que, ainda que com sólida formação humanística e consciência das mazelas do mundo, sejam incapazes de interferir eficaz e eficientemente nas organizações.

Esta nova postura, necessária ao ensino de administração, pode emergir através da adoção de uma nova pedagogia, cujos preceitos possam nortear a prática educativa voltada à formação de um administrador que domine as ações e as tecnologias empresariais entendendo ao mesmo tempo a sua condição e possibilidade de agente transformador da realidade.

Para satisfazer essas condições, entende-se como caminho possível a adoção da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) com norteadora da prática educativa dos cursos de Administração que, a nosso ver, detém a possibilidade de representar uma síntese dialética entre os preceitos das pedagogias crítica e das competências, como espera-se demonstrar neste trabalho.

BASES PEDAGÓGICAS DOS PROJETOS DE FORMAÇÃO DE ADMINISTRADORES

A pedagogia tem como problema fundamental as variáveis que surgem da interação educador-educando (SAVIANI, 2010). Para equacionar essas variáveis, as teorias pedagógicas, ancoradas em princípios, noções e diretrizes prévios, propõem formas de estruturar o processo de ensino e aprendizagem através de métodos que se materializam na prática educativa. Assim a escolha de determinada pedagogia traz consigo determinadas bases epistemológicas orientadas a determinados objetivos.

Desta constatação advém a necessidade de se entender o contexto, os conceitos, premissas e métodos da pedagogia utilizada em determinada formação, como forma de subsidiar a avaliação e o entendimento do ensino prestado. Considerando que a ação educativa do ensino de Administração se estrutura ora sob a orientação da pedagogia das competências, ora a partir da pedagogia crítica, passemos a uma explicitação destas perspectivas.

A pedagogia das competências

A noção de competências emerge como resposta à necessidade de superação do hiato entre a formação educacional e as novas demandas do mundo do trabalho. Por novas demandas do mundo do trabalho entendem-se as condições colocadas pelas organizações, sobretudo a partir da década de 1970, como forma de se adaptarem a significativas mudanças ocorridas em âmbito mundial, tanto na ordem política quanto na esfera econômica e tecnológica (NUNES, 2007).

Neste contexto de mudanças e novas expectativas em relação ao trabalho o tema da formação ganha centralidade na medida em que a educação e o sistema educativo aumentam sua relevância como questão econômica essencial. Tal posição é facilmente verificada nas palavras de Amatucci (2000, p. 59) quando afirma que “as organizações deverão competir não através de produtos, mas através de competências (organizacionais), e que deverão atrair e desenvolver pessoas com combinações específicas de capacidades complexas para atender às suas *core competencies*”. Também nesta direção temos

Andrade (2001) que atribui à força de trabalho o papel de fator-chave para a melhoria da qualidade e produtividade das organizações.

Junto à valorização da formação, a educação então é tida como fundamental para a sobrevivência e desenvolvimento das organizações, o que exige a expansão da escolaridade acoplada à reorganização do sistema educacional com vistas ao preparo de pessoas aptas a utilizar, difundir e produzir conhecimento científico necessário à competitividade das organizações (MENDES, 1995).

Então pensando na estruturação do sistema educativo e na relevância da formação, segundo os parâmetros do setor produtivo, observou-se o florescimento de iniciativas na direção de uma formação baseada em competências, principalmente na França e nos Estados Unidos (EUA), reforçando a intenção de guiar a instrução pelas demandas das organizações e portanto dos mercados, revelando o que Nunes (2007, p. 32) define como “estreita vinculação entre educação e trabalho”.

A opção por esta perspectiva garante que a ação educativa, junto ao aluno, adquira contornos mais próximos às demandas do mercado de trabalho. Organizando todas essas aplicações no processo de ensino/aprendizagem chegou-se então a um corpus sistematizado de orientação da prática educativa denominado pedagogia das competências.

Como toda pedagogia, a pedagogia das competências busca propor concepções, formulações e métodos que orientem a prática educativa. No entanto, sua especificidade reside na sua orientação que é pautada no desenvolvimento de capacidades necessárias ao exercício profissional (ARAUJO, 2001). Corroborar essa visão o fato de essa pedagogia buscar responder uma demanda social colocada pelo mercado (PERRENOUD, 1999). Nesse método, o processo de formação é estruturado em função de competências a serem verificadas no final de cada etapa de ensino, através de critérios já definidos e estruturados. Essas competências por sua vez devem ser formalizadas através da descrição e detalhamento em termo de ações e saberes esperados (ARAUJO, 2001; TANGUY, 2003; NUNES, 2007).

Esse processo de formação obedece a uma organização curricular estruturada a partir de competências previamente identificadas e normalizadas de maneira que as definições oriundas da normalização articulem a construção dos programas que possam viabilizar habilidades e atitudes sempre relacionadas com os objetivos empresariais ou de setores da atividade econômica (NUNES, 2008). Tem-se uma organização modular, uma vez que se acredita que o módulo é mais adequado por permitir a delimitação de uma ou mais funções que o indivíduo deve desempenhar (ARAUJO, 2001).

Quanto ao currículo, este é direcionado no sentido de valorização da experiência profissional atrelada a conhecimentos gerais que constituem a experiência concreta do sujeito com o objetivo de possibilitar a resolução de problemas. Tal posição se coaduna com a máxima de que no centro do currículo “não está a transmissão dos saberes, mas o processo de construir, apropriar e mobilizar esses saberes” (NUNES, 2008). No que tange aos conteúdos, exige-se a incorporação dos elementos do saber-fazer e do saber-ser ampliando o conhecimento teórico pela incorporação da experiência concreta dos indivíduos desde que direcionado e aproveitado em contextos específicos (ARAUJO, 2001; NUNES, 2007).

Quanto à avaliação, temos um momento crucial na medida em que se buscará a verificação dos saberes e capacidades adquiridos. Essa verificação se dará, então, através da avaliação do aluno em situações práticas colocadas com o intuito de saber o que o indivíduo é capaz de fazer.

Também a pedagogia, para além da definição do processo de formação, organização curricular, definição de conteúdos e avaliação, materializa-se por métodos de ação na prática educativa, que comumente chamamos de didática. Nesta seara, a pedagogia das competências lança mão basicamente de quatro métodos denominados: Aprendizagem baseada em problemas, metodologia da problematização, práticas de alternância e trabalho em grupo.

A aprendizagem baseada em problemas caracteriza-se por elaborar problemas vinculados aos temas, previamente definidos, que os alunos devem estudar. Neste método segundo Nunes (2007) há uma sequência de problemas a serem estudados, sendo que ao término de um inicia-se o estudo do outro. Ao final de cada módulo, o conhecimento adquirido em cada tema é avaliado com base nos objetivos e nos conhecimentos científicos. Partindo de uma base conceitual parecida com a metodologia de problematização tem-se o uso de problemas extraídos da realidade, a partir da observação dos estudantes (NUNES, 2008). Portanto diferencia-se da aprendizagem baseada em problemas por esta guiar a aprendizagem por problemas que são criados por uma comissão definida com o objetivo de ilustrar determinado conteúdo.

O terceiro método, fundado nas práticas de alternâncias, busca aproximar teoria e prática através da inclusão de períodos de formação em empresas conjugados a períodos regulares em instituições de ensino. Essa prática se justifica pela possibilidade de ajustamento da aprendizagem em função de contextos específicos, como também por constituir a empresa como local de formação de competências (ARAÚJO, 2001).

O método dos trabalhos em grupo busca estimular a autonomia e a capacidade de trabalho além de possibilitar a troca de experiências e a construção de aprendizagem entre os alunos que, na pedagogia das competências, junto aos professores, tem papéis específicos.

No que se refere ao professor espera-se um papel de estimulador e não somente detentor e transmissor do conhecimento. É preciso que estes profissionais priorizem a aprendizagem em detrimento de um ensino focado na transmissão de conhecimento, trazendo ao aluno maior responsabilidade em relação ao seu desenvolvimento (NUNES, 2008). No tocante aos alunos espera-se consciência de sua responsabilidade em relação aos seus sucessos e fracassos.

A pedagogia crítica

A perspectiva crítica tem seu início a partir do surgimento de ensaios, livros e teorizações que questionavam as estruturas educacionais vigentes a partir de meados da década de 1960. Nesta época presenciaram-se grandes agitações e transformações no contexto mundial, tais como o movimento das antigas colônias europeias, os protestos estudantis na França e em vários outros países, a continuação do movimento dos direitos civis nos Estados Unidos, os protestos contra a guerra no Vietnã, a liberação sexual e as lutas contra a ditadura no Brasil. No contexto da educação e da escola predominavam as noções de teorias que foram definidas como escola tradicional e escola tecnicista. Em tais escolas, apesar da divergência em vários quesitos, viam-se predominar as práticas de educação que se preocupavam somente com as ações e efeitos da formação sobre a sociedade, sem qualquer preocupação com as determinações sociais do fenômeno educativo (SAVIANI, 2008a).

Apesar dos questionamentos crescentes, somente a partir de meados da década de 1970, surgiram movimentos mais organizados empenhados em demonstrar as funções reais da política educacional vigente a despeito do discurso pedagógico oficial (SAVIANI, 2010). Segundo Silva (2005, p. 30) estes movimentos “desconfiavam do status quo, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais”. Dizia-se que as teorias educacionais tradicionais tinham como preceito a adaptação, o ajuste e a aceitação, o que só poderia ser superado por atitudes de desconfiança, questionamento e transformação radical.

Vários foram os expoentes deste movimento. Segundo Silva (2005) pode-se destacar, na literatura inglesa, a chamada sociologia da educação, que era um movimento liderado por Apple (2006). Na literatura brasileira, as obras de Paulo Freire. Na academia francesa, certamente os trabalhos de Althusser (1998), Bordieu e Passeron (1977) e Baudelot e Establet (1971). Dermeval Saviani considera que estes últimos citados constituíram-se em teorias que “tiveram maior repercussão e que alcançaram um maior nível de elaboração (SAVIANI, 2008a, p. 12). Silva (2005) reforça essa visão ao dizer que esse conjunto de textos foi a base da teoria crítica que se desenvolveu nos anos seguintes.

Estas teorias, a despeito de suas diferenças, têm por objetivo colocar em evidência “as funções reais da política educacional que, entretanto, eram acobertadas pelo discurso pedagógico tradicional” (SAVIANI, 2010, p. 392). Considerando esta similaridade, Saviani (2008a) as denomina como teorias críticos-reprodutivistas. Críticas por que postulam a compreensão da educação a partir das condicionantes sociais, explicando a problemática educacional através dos seus determinantes objetivos, representados pela estrutura econômica. Reprodutivistas por que caracterizam a reprodução das condições sociais vigentes como função básica da educação. O mérito destas teorias residiu no fato de sustentarem teoricamente a resistência ao autoritarismo, à pedagogia tradicional e tecnicista e terminar com a idéia de autonomia da educação em face das relações sociais (SAVIANI, 2010).

Dadas as considerações anteriores, fica patente a posição crítica em relação ao ensino e a formação em geral. Contudo em relação à prática educativa, balizada por estes preceitos, não se verifica na literatura um corpus sistematizado que pudesse caracterizar uma pedagogia crítica. Diante de tal limitação optou-se pela posição de Fischman e Sales (2010) que, quando se referem à pedagogia crítica, tratam de um conglomerado de perspectivas que tomam emprestado princípios e orientações de autores que tratam de vários modelos aplicados às análises de instituições educativas.

Tais análises se baseiam em um caráter estreitamente relacionado à práxis buscando um projeto de sociedade mais justo e igualitário através da articulação das práticas de ensino. Tal articulação se dá na medida em que se empreendem esforços contra a estrutura de ensino estabelecida fazendo com que a reflexão resultante deste embate leve os sujeitos “à superação da força do imediato, da naturalização da vida humana e da coisificação do homem no trabalho pela mercadorização das relações sociais e pela degeneração da consciência crítica” (MARANHÃO, 2010, p. 110).

Aliado a este movimento, Nascimento (2006) explica a busca em produzir mudanças estruturais e permitir a emergência de sujeitos, agentes de seus próprios valores, de aspirações, de uma identidade e uma solidariedade nova.

Assim a pedagogia crítica em essência é, na maioria das vezes, baseada em propostas que buscam estabelecer como a educação deveria ser em relação aos processos sociais (FISCHMAN; SALES, 2010). Nesta direção concorda McLaren (2003) ao entender a escolaridade como um processo que permite

compreender a construção das subjetividades através do exame do impacto das ideias, valores e pontos de vista dominantes na formação do indivíduo.

Ainda quanto aos objetivos podemos afirmar que esta pedagogia busca focar em setores específicos como pobres, trabalhadores, mulheres, etc. para segundo Dewey (1956) ajudar na construção e organização de movimentos sociais e políticos transformadores, voltados para a construção de democracias reais que segundo o mesmo autor existem quando há “uma vida de liberdade e comunhão enriquecedora” (DEWEY, 1956, p. 184).

Na busca destes objetivos é necessária uma organização das práticas de ensino. Nesta direção a pedagogia crítica busca currículos que sejam moldados de maneira reflexiva e ativa em relação às práticas e conhecimentos de alunos e professores, não esquecendo que as experiências destes atores devem ser concretamente acolhidas junto às suas esperanças, ainda que estas materializem as contradições do sistema que se deseja mudar. Quanto aos conteúdos o que se percebe é o uso de análises teóricas consistentes da educação escolar mediadas por ideais críticos de justiça e democracia (FISCHMAN; SALES, 2010).

No que se refere aos métodos, observa-se que há uma ênfase na conscientização dos alunos em relação ao condicionamento dos conteúdos. Tal preocupação se justifica pela crença no que Fischman e Sales (2010, p. 13) chamam de “conexão da consciência com a transformação”. Aqui o que se quer é que seja levado às práticas educativas o entendimento acerca dos contextos sociopolíticos mais amplos, como forma de possibilitar transformações sociais mais abrangentes e a busca de modos de rompimento com todas as formas de opressão (FISCHMAN; SALES, 2010). Também se observa a indicação de se debruçar sobre a análise dos programas como forma de verificar o currículo oculto; pensar alternativas pedagógicas com base na educação social democrática coletivista; contextualizar o jogo de conflitos, transmutados em contradição; resgatar a aptidão à experiência; efetuar o resgate do presente como histórico; exercitar a crítica imanente; investir contra imagens deformadas da realidade com função de servir o poder e questionar a experiência formativa acerca de sua submissão às exigências sociais (GIROUX, 1986; MARANHÃO, 2010).

Do ponto de vista do educador, é fundamental que este compreenda os seus significados contextuais para que possa assumir-se crítico. Cabe a ele também questionar os conteúdos e a estrutura que se lhe apresentam como forma de poder denunciar a opressão e reprodução inerentes. Neste processo, segundo Dewey (1956) o educador tem um papel central, ainda que não exclusivo, nos desafios do ensino, sendo fundamental que se engaje no debate e na investigação de sua própria práxis como subsidio para adquirir posturas críticas (GIROUX, 1993). Quanto aos alunos, o protagonismo reside no fato de se tornarem sujeitos de seus aprendizado.

EM BUSCA DE UMA SÍNTESE DIALÉTICA

O que se percebe, de acordo com a discussão teórica colocada, é a preocupação em formar administradores aptos a responder às demandas do mundo do trabalho de um lado e a busca de uma formação integral e política do outro. Reforça-se que, no contexto da formação do administrador, essas preocupações ou objetivos principais de formação materializam-se na prática educativa ora sob os preceitos

da pedagogia das competências, buscando uma formação individualizada, contínua e ajustável às demandas de trabalho, ora sob as bases da pedagogia crítica que, por sua vez, almeja uma formação ampla através da verificação do conflito e contradição inerentes da construção da realidade.

Também resta comprovada que esta polarização entre projetos de formação para o Administrador, que até o momento, parecem irreconciliáveis, não resulta em avanços na formação do administrador, o que pode ser verificado na afirmação de Tordini (2004, p. 11) de que “no Brasil, as críticas ganham notoriedade no julgamento da qualificação dos egressos dos cursos superiores, com especial ênfase para aqueles oriundos do curso de graduação em Administração”, bem como nos vários estudos já citados. Alhures não se vê a impossibilidade de conciliar, na formação de nossos administradores, o atendimento das demandas do mundo do trabalho ao desenvolvimento de profissionais/cidadãos engajados e cientes das contradições de seu tempo.

Considerando este panorama advoga-se a ideia de orientar a prática educativa para além da dicotomia formação de mercado ou formação política como forma de contribuir para a busca de avanços na formação dos administradores. Neste intento, a PHC aparece como possível modelo pedagógico que permite uma síntese dialética dos objetivos fixados pelas pedagogias que vêm orientando a formação dos Administradores. Desta forma, é premente que se examine as características deste modelo como forma de subsidiar a tese apresentada.

A Pedagogia Histórico-Crítica

A PHC surge, na década de 1980, como parte de um conjunto de propostas pedagógicas que buscavam superar um cenário que, segundo Saviani (2010), era polarizado, no que concerne à prática educativa, entre a predominância da tendência tecnicista na educação e a existência de “estudos empenhados em fazer a crítica da educação dominante, pondo em evidência as funções reais da política educacional que, entretanto, eram acobertadas pelo discurso político-pedagógico oficial” (SAVIANI, 2010, p. 392).

Neste contexto, a PHC foi sendo desenvolvida, remontando sua gênese, segundo Saviani (2010), às discussões estruturadas na primeira turma de doutorado em educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), no ano de 1979. A síntese destas discussões foi produzida no artigo “Escola e democracia: para além da teoria da curvatura da vara”, publicada no número 3 da revista da ANDE, em 1982, vindo posteriormente integrar o livro *Escola e Democracia* de autoria de Dermeval Saviani. Nesta obra, Saviani (2008a) trata das principais teorias de educação tendo como fio condutor o problema da marginalidade relativa ao fenômeno educativo. Nesta direção são apresentadas, através dos seus contextos e características fundantes, as teorias educacionais agrupadas em dois grandes conjuntos denominados teorias não críticas (pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista) e teorias crítico-reprodutivistas (Teoria do sistema de ensino como violência simbólica, teoria da escola como aparelho ideológico de Estado e teoria da escola dualista). Constituído o panorama acerca destas teorias, o autor conclui pela ineficiência destas teorias em orientar a prática educativa na direção de avanços e melhorias na qualidade do ensino e no preparo do egresso para o mundo, uma vez que segundo ele “as teorias não críticas pretendem ingenuamente resolver o problema da marginalidade por meio da escola sem jamais

conseguir êxito” (SAVIANI, 2008a, p. 24), enquanto as teorias crítico-reprodutivistas, por sua vez, “explicam a razão do fracasso” (SAVIANI, 2008a, p. 24), sem conseguirem avançar em soluções.

Tais constatações servem de problematização da necessidade de se avançar buscando uma orientação da prática educativa no sentido de conceber uma teoria à qual seja imposta a tarefa de “superar tanto o poder ilusório (que caracteriza as teorias não-críticas) como a impotência (decorrente das teorias crítico-reprodutivistas), colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta” (SAVIANI, 2008a).

Assim, a PHC traz consigo uma grande preocupação com a emancipação popular como forma de subsidiar uma transformação da sociedade pautada pelos seus interesses. Nesta direção, esta pedagogia se estrutura na direção de compreender os limites da educação vigente, buscando a superação destes limites por meio da formulação dos princípios, métodos e procedimentos práticos ligados tanto à organização do sistema de ensino quanto ao desenvolvimento dos processos pedagógicos que põem em movimento a relação professor-aluno no interior das escolas (SAVIANI, 2008a).

Esta estruturação tem por objetivo identificar as formas de expressão do saber objetivo produzido historicamente de maneira que se possam reconhecer as condições de sua produção, bem como suas principais manifestações e tendências atuais de transformação. (SAVIANI, 2008b). Como se vê, estes objetivos caminham na direção de definir a formação através do que Saviani (2008b, p. 13) define como “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Desta maneira o objeto da educação diz respeito à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos.

Tais objetivos aparecem articulados com a centralidade dos conteúdos, uma vez que nesta pedagogia é cara a noção de que somente o domínio do conhecimento historicamente construído é capaz de criar condições para a mudança da sociedade através da educação, o que pode ser verificado quando Saviani (2008a, p. 55) afirma que “sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa”. Desta maneira os conteúdos devem ser tratados com uma preocupação excessiva em relação à qualidade e obrigatoriedade. Tal condição é fruto da noção de que através do ensino profundo do conteúdo consegue-se que o dominado venha a dominar aquilo que os dominantes dominam, o que é uma condição de libertação (SAVIANI, 2008a; SAVIANI, 2008b). Nesta direção, Santos (2005, p. 6) observa que “libertar as camadas populares pressupõe uma ação educativa que vá além da repetição de refrões políticos ou posições ideológicas ortodoxas e extremistas”. Defende-se sim a instrumentalização do cidadão para que, por meio da educação e formação, ele ganhe condições de atuar por si mesmo, como forma de fortalecer seu grupo e diminuir o peso da opressão sobre seus ombros (SANTOS 2005). Ainda neste contexto, Steimbach (2008, p. 2) argumenta que é preciso “engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino de melhor qualidade possível nas condições históricas atuais”.

Considerando a relevância, já explicitada dos conteúdos, passa-se a organização destes. Nesta perspectiva, então, os currículos devem privilegiar uma nova forma pedagógica que privilegie as contradições, as dúvidas e os questionamentos que devem ser materializados através de uma sistematização lógica, ordenada e gradativa dos conhecimentos para efeito do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (SAVIANI, 2008b). Some-se a isso, a necessidade de se questionarem as certezas e as incertezas, retirando dos conteúdos a sua forma naturalizada, pronta e

imutável (GASPARIN, 2011). Assim, cada agrupamento de conteúdo deve ser “analisado, compreendido e aprendido dentro de uma totalidade dinâmica” (GASPARIN, 2011, p. 3) no processo de ensino aprendizagem. Destas diretrizes decorre a necessidade de evidenciar que estes conteúdos detêm o que Gasparin (2011, p. 2) determina como “dimensões conceituais, científicas, históricas, econômicas, ideológicas, políticas, culturais, educacionais”.

Ainda quanto aos currículos pautados por essa pedagogia, Saviani (2008a) adverte que é necessário um trabalho constante para distinguir atividades que são curriculares daquelas que são extracurriculares. Esta distinção é importante para que a escola se ocupe daquilo que é fundamentalmente a sua função independentemente do nível de ensino: socializar o saber sistematizado. Tal afirmação pode ser verificada quando Saviani (2008b, p. 14) afirma que “a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular”.

Em consonância aos preceitos já explicitados e complementar a organização curricular e perspectiva dos conteúdos trata-se da avaliação que na visão de Gasparin (2011) deve estabelecer indicadores que permitam avaliar o domínio teórico do conteúdo através do seu uso pelo aluno, em função das necessidades sociais a que este deve responder.

Quanto aos envolvidos no processo educativo, espera-se que o professor tenha clareza dos determinantes sociais e das construções históricas que permeiam os conteúdos, como forma de favorecer o diálogo com a cultura acumulada historicamente, levando em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos. Quanto aos alunos espera-se envolvimento e iniciativa em perceber as mudanças ocasionadas pelo domínio do saber historicamente acumulado.

Como se observa, Saviani ao capitanear a perspectiva histórico-crítica propõe uma superação com incorporação, no que tange as experiências acumuladas por pedagogias anteriores.

A PHC COMO POSSÍVEL SÍNTESE DIALÉTICA ENTRE A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS E A PEDAGOGIA CRÍTICA

Uma vez explicitados os conceitos, premissas e características da pedagogia das competências, da pedagogia crítica e da PHC passa-se ao exame das possíveis convergências e divergências entre essas práticas.

Em relação ao contexto do surgimento de cada uma das teorias pedagógicas tratadas verifica-se que tanto a pedagogia das competências, quanto a pedagogia crítica surgem na década de 1970, deixando claro que ambas as perspectivas florescem num mesmo ambiente de profundas mudanças em nível mundial que, dentre outros impactos, passam a questionar a educação e a formação quanto à sua efetividade e aderências às transformações da época. Tal convergência, no entanto, se esgota no fato da semelhança temporal, uma vez que, a despeito do mesmo contexto, cada pedagogia busca responder às mudanças e questionamentos vigentes com olhares diferenciados. A pedagogia das competências foca na necessidade de pensar a educação como questão econômica e, portanto, conduz a escola e a formação no sentido de responderem às demandas do mundo do trabalho, tendo por base uma estreita vinculação entre

educação e trabalho. Em outra direção, a pedagogia crítica opta pela crítica ao status quo vigente e pela denúncia da escola e da formação como determinadas e subservientes aos interesses daqueles que detêm os meios de produção. Tais denúncias determinam seu foco na verificação do conflito e contradição inerentes na construção da realidade.

Vale salientar ainda que a pedagogia das competências se ancora nos pressupostos pedagógicos da escola tecnicista, que é baseada no interesse em determinar a melhor estruturação para que se garanta a assimilação de conteúdos estabelecidos (SAVIANI, 2010). Já a pedagogia crítica se estrutura a partir das teorias denominadas crítico-reprodutivistas por Saviani (2008a), que denunciam a formação escolar como instrumento de dominação de classes.

Até aqui o que se observa é que cada vertente buscou responder às transformações e questionamentos que se apresentavam à educação e ao sistema de formação de maneiras opostas, o que forjou o surgimento de um antagonismo entre estas duas possibilidades. Tal antagonismo consubstanciou-se na ideia de que atendendo às demandas do mundo produtivo, que são fundamentais à existência das pessoas, pelo menos no sistema capitalista, garantia-se a reprodução das condições estabelecidas. De outra sorte, a denúncia desta reprodução e a sua institucionalização na formação provou-se incapaz de produzir efeitos ou alternativas práticas e viáveis, mesmo àqueles comprometidos com esta crítica.

Considerando estas contradições que permearam a década de 1970, parecia, então, impossível uma convergência ou a convivência harmônica de perspectivas tão diversas no seio da prática educativa, o que leva, em última instância, à escolha de uma ou outra posição. Neste sentido, verificando tais dificuldades, a PHC parece fornecer um caminho de conciliação. Vale salientar que não se trata de integrar as duas orientações, e sim ir além buscando a superação das injustiças do sistema capitalista de produção pela via da educação, ancorada no domínio dos saberes e técnicas, sistematizados historicamente, que são renegados pela pedagogia crítica sob o pretexto de reproduzirem o sistema vigente. No contexto da formação do Administrador tal possibilidade pode se materializar na medida em que se tenha uma prática educativa orientada para a formação de profissionais que dominem todas as técnicas e saberes necessários ao desempenho eficiente e eficaz de sua função para, através destes instrumentos, implementarem mudanças na direção de transformações significativas que promovam mais justiça e equidade social.

No que tange aos objetivos de tais pedagogias, temos que são condicionados pelo foco de cada uma delas. Assim a pedagogia das competências se ocupa de estruturar a formação em torno da melhor adaptação possível do egresso às necessidades do mercado de trabalho, buscando assim resultados práticos objetivos. A pedagogia crítica, novamente em outra direção, estrutura-se para possibilitar a compreensão da trajetória da humanidade, no intento de produzir consciência no egresso das contradições existentes na realidade, bem como da submissão de sua formação às variáveis econômicas. Mais uma vez, a PHC parece aglutinar objetivos na medida em que busca caminhos para o alinhamento da escola, enquanto locus de formação, com transformações da realidade impostas via identificação e valorização do saber objetivo e colocado pela realidade.

Quanto à estruturação da prática educativa, materializada pela definição de currículos, conteúdos e processos avaliativos temos que a pedagogia das competências desenvolve seus currículos tendo por base as experiências concretas do sujeito e a necessidade de apropriação e domínio dos saberes. Tudo isso mediado por uma disposição modular dos conteúdos, que por sua vez encontram-se agrupados em

disciplinas que são concebidas a partir de competências previamente identificadas e normalizadas. A pedagogia crítica estrutura um currículo que seja reflexivo e ativo em relação às práticas e conhecimentos dos sujeitos envolvidos na prática educativa, sem prescrições em relação à organização curricular, desde que se pautem pelo uso de análises teóricas consistentes, embasadas em ideais de democracia e justiça, buscando o entendimento dos contextos sócio-políticos que permeiam determinada formação.

Nestes itens, a PHC busca currículos que tenham os conteúdos como preocupação central, mas que ainda assim, valorizem as contradições, dúvidas e questionamentos, através de uma organização que permita que o saber sistematizado, científico e erudito seja delineado de maneira lógica, ordenada e gradativa. Como se vê, esta pedagogia parece capaz de aglutinar os desejos de problematização crítica e a preocupação da formação por competências em garantir o domínio do conteúdo estabelecido. Também na avaliação, restam satisfeitas as condições para uma síntese, já que, neste quesito, busca-se medir o domínio do aluno sobre determinado conteúdo através do seu uso, o que atende aos anseios da pedagogia das competências e parece conformar os desejos críticos, já que o domínio descrito foi adquirido com a preocupação de entendimento de todas as condições científicas, históricas, econômicas, ideológicas, políticas, culturais e educacionais dos conteúdos.

No que se refere aos métodos, observa-se que a PHC serve aos interesses da pedagogia das competências ao focar no ensino profundo dos conteúdos necessários, e ainda à pedagogia crítica, já que ao retirar a forma naturalizada, pronta e imutável dos conteúdos evidenciando todas as suas dimensões, considera os objetivos de métodos tais como análise do currículo oculto, jogos de conflitos e questionamento da submissão às exigências sociais.

Por fim, temos os sujeitos envolvidos na prática educativa. Neste sentido temos, na PHC, um professor que deve conhecer os determinantes sociais e construções históricas dos conteúdos, além de dominá-los profundamente, como forma de garantir que sejam absorvidos pelos alunos. Este perfil coaduna-se com a ideia de um professor que se engaje na compreensão dos significados que permeiam sua prática, tão caro à pedagogia crítica, bem como no estímulo do processo de ensino-aprendizagem, tão caro à pedagogia das competências.

No que diz respeito ao aluno, este ao se envolver na verificação das mudanças ocasionadas pelo domínio do saber historicamente acumulado, também assume protagonismo na sua aprendizagem e se torna consciente de sua responsabilidade em relação à fracassos e sucessos.

CONCLUSÕES

Ante o exposto, pleiteia-se que a PHC se constitui como uma alternativa viável de orientação da prática educativa da formação de Administradores na medida em que representa uma possível síntese dialética entre as dimensões que compõem a pedagogia das competências e a pedagogia crítica. Essa opção pela PHC, por sua vez, implica a satisfação de algumas condições, por parte dos cursos de formação de Administradores, que são agrupadas de acordo com a seguinte divisão: concepção de curso, estruturação e agentes envolvidos no processo educativo.

Em relação à concepção de curso, é necessário que o curso tenha como foco a intenção de que a prática educativa seja orientada na direção dos interesses dos dominados através do domínio das

condições dos dominadores. Essa orientação pressupõe que seja garantido ao discente o domínio do saber historicamente produzido para que este tenha condições para garantir a mudança da realidade. Assim é necessário que os cursos busquem formas de intervenção, nas instituições de educação superior, que contribuam para a transformação da realidade social imposta, buscando reconhecer as condições de produção, principais manifestações e tendências atuais de transformação da sociedade. Junto à atuação ora descrita, também se deve identificar as formas de expressão do saber objetivo produzido historicamente, de maneira que, desta forma, se garanta uma orientação pedagógica histórico-crítica na estruturação do curso.

No tocante a estruturação é preciso que o currículo seja concebido tendo os conteúdos como elemento central, aliado ao estímulo à autonomia através da valorização das contradições, dúvidas e questionamentos. Estes conteúdos, por sua vez, devem ser fundados no saber sistematizado, científico e erudito, sendo revelados pela mediação de uma organização curricular fundada numa sistematização lógica, ordenada e gradativa, com clara distinção entre conteúdos curriculares, que constituem o foco do ensino, e conteúdos extracurriculares que devem ser tratados como acessórios. Quanto à avaliação, esta deve ser calcada no estabelecimento de indicadores que permitam avaliar o domínio teórico do conteúdo através do seu uso pelo aluno. Ainda nesta seara, vale citar os métodos característicos de um processo educativo pautado pela PHC. Aqui, encontra-se um foco no ensino e domínio profundos dos conteúdos aliado à evidenciação das suas dimensões conceituais, científicas, históricas, econômicas, ideológicas, políticas, culturais e educacionais, o que garante a retirada da sua forma naturalizada, pronta e imutável. No que se refere à apropriação destes conhecimentos deve-se seguir as etapas definidas por Saviani (2010) como: prática social, problematização, instrumentalização, catarse e retorno à prática social.

Por fim, no que concerne aos agentes envolvidos no processo educativo credita-se ao professor a necessidade de dominar inteiramente os conteúdos além de conhecer os determinantes sociais e construções históricas que o permeiam. Também se tem a necessidade de considerar os interesses dos alunos, bem como seus ritmos de aprendizagem e desenvolvimento psicológico. Já ao aluno, fica a tarefa de envolver-se e tomar iniciativa na verificação das mudanças ocasionadas pelo domínio do saber historicamente acumulado.

REFERÊNCIAS

- AKTOUF, Omar. Ensino de administração: por uma pedagogia da mudança. O&S, Salvador-ba, v. 12, n. 35, p.151-159, out./dez. 2005.
- ALTHUSSER, L. P. Aparelhos ideológicos de Estado. 7 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- AMATUCCI, Marcos. Perfil do Administrador brasileiro para o século XXI: um enfoque metodológico. 2000. 295f. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, São Paulo.
- ANDRADE, Flávio Anício. Reestruturação produtiva, estado e educação no Brasil de hoje. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24, 2001, Caxambu (MG). Anais eletrônicos... Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 12 de fevereiro de 2004.
- ANTONELLO, Cláudia Simone; RUAS, Roberto. Formação Gerencial: pós-graduação lato sensu e o papel das comunidades de prática. Revista de Administração Contemporânea: RAC, São Paulo, v. 9, n. 2, p.35-58, abr./jun. 2005.
- APPLE, Michael W. Ideologia e Currículo. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Desenvolvimento de competências profissionais: as incoerências de um discurso. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2001. 192p. (Tese, Doutorado em Educação).
- BAUDELLOT, Christian; ESTABLET, Roger. L'école capitaliste em France. Paris: Maspero, 1971.

- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, J. C. A reprodução. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.
- DEWEY, John. The child and the curriculum. London: University of Chicago Press, 1956.
- FISCHMAN, Gustavo E.; SALES, Sandra Regina. Formação de professores e pedagogias críticas. É possível ir além das narrativas redentoras? Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 15, n. 43, p. 7-20, jan./abr. 2010.
- FONSECA, Josefa Sônia Pereira da et al. A influência da formação do administrador nas habilidades e competências do administrador (futuro e atual). In: ENCONTRO ANUAL DA ANPAD, 31., 2007, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: Anpad, 2007. p. 1 - 15.
- GASPARIN, João Luiz. Uma didática para a pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Atutores associados, 2011. (Coleção educação contemporânea).
- GIROUX, Henry. Teoria Crítica e Resistência em Educação: para além das teorias de reprodução. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.
- GIROUX, Henry. Border crossings. New York: Routledge, 1993.
- LOPES, Paulo da Costa. Reflexões sobre as bases da formação do administrador profissional no ensino de graduação. In: ENCONTRO DA ANPAD, 26, 2002, Salvador. Anais... Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 2002. p. 1-16.
- MARANHÃO, Carolina Machado Saraiva de Albuquerque. Indústria Cultural e Semiformação: análise crítica da formação dos administradores. 2010. 249f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Ciências Econômicas, Belo Horizonte.
- MCLAREN, Peter. Critical pedagogy. A look at the major concepts. In: DARDER, Antonia. The critical pedagogy reader. New York: Routledge, 2003.
- MENDES, Sônia Regina. Mudança tecnológica, formação para o trabalho e o planejamento da educação. Boletim Técnico do Senac, v.21, n.2, maio/ago.1995.
- MINTZBERG, Henry; GOSLING, Jonathan. Educando administradores além das fronteiras. Revista de Administração de Empresas: RAE, São Paulo, p.29-43, abr./maio 2003.
- NASCIMENTO, Luiz Carlos do. Modelo de competências x pedagogia das competências: reflexões sobre a formação do administrador. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPAD, 23., 2006, Salvador. Anais... Salvador: Anpad, 2006. p. 1-16.
- NICOLINI, Alexandre. Qual será o futuro das fábricas de administradores? Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 43, n. 2, p.44-54, 2003.
- NUNES, Simone Costa. A inserção da noção de competências em cursos de graduação em administração. 2007. 438f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Ciências Econômicas, Belo Horizonte.
- NUNES, Simone Costa. O discurso e a prática da formação baseada em competências. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPAD, 32., 2008, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: Anpad, 2008. p. 1-16.
- PAULA, Ana Paula Paes de; RODRIGUES, Marco Aurélio. Pedagogia crítica no ensino da administração: desafios e possibilidades. In: ENCONTRO DA ANPAD, 30, 2006, Salvador. Anais... Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 2006. p. 1-16.
- PERRENOUD, Philippe. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- PFEFFER, J.; FONG, C. T. The business school "business": some lessons from the US experience. Journal of Management Studies, v.41, v.8, 1501-1520, 2004
- PLUTARCO, Francisca Flávia; GRADVOHL, Renata Furtado. Competências dos professores de administração: a visão dos alunos de cursos de Graduação. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPAD, 34., 2010, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: Anpad, 2010. p. 1 - 16.
- RODRIGUES, Rubson Marques. Dificuldades entre racionalidade instrumental e racionalidade substantiva na prática gestonária de profissionais formados em curso de graduação em administração. 2006. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Goiás, Goiânia.
- RUAS, Roberto. Literatura, dramatização e formação gerencial: a apropriação de práticas teatrais ao desenvolvimento de competências gerenciais. O&S, Salvador-BA, v. 12, n. 32, p.121-142, jan./mar. 2005.
- SANTOS, César Sátiro dos. Ensino de Ciências: abordagem histórico-crítica. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2005.
- SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. Edição Comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2008a. (Coleção educação contemporânea).
- SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica. 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008b. (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. (Coleção memória da educação).

SILVA, Tomás Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SKORA, Claudio Marlus; MENDES, Dayse; SOUZA, Hamilton Edson Lopes de; CARVALHO, Osni Camargo. Os critérios do prêmio nacional da qualidade e a formação do administrador: uma alternativa para trabalho de conclusão de curso (TCC). In: ENCONTRO ANUAL DA ANPAD, 23., 2006, Salvador. Anais... . Salvador: Anpad, 2006. p. 1 - 16.

STEIMBACH, Allan Andrei. O processo de ensino numa perspectiva histórico-crítica. Revista Mundo Contemporâneo, São Paulo, v. 01, p. 157-164, 2008.

TANGUY, Lucie. Racionalização pedagógica e legitimidade política. In: ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie. (org). Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa. 4.ed. Campinas: Papirus, 2003. p.25-67.

TORDINO, Cláudio Antônio. A formação em administração e o Ethos da Modernidade. 2004. 246f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

VERGARA, Sylvia Constant. A formação do administrador como requisito para o exercício da função gerencial no Brasil. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPAD, 31., 2007, Rio de Janeiro. Anais... . Rio de Janeiro: Anpad, 2007. p. 1 - 15.