

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE ADMINISTRAÇÃO E CIÊNCIAS CONTÁBEIS
CURSO DE ADMINISTRAÇÃO

**IDEOLOGIAS NA FORMAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO: A SUPREMACIA
NEOLIBERAL NA REFORMA CURRICULAR (2015) DO BACHARELADO EM
ADMINISTRAÇÃO – FACC/UFJF**

CAROLINA SILVA BIZOTTO

JUIZ DE FORA
2016

CAROLINA SILVA BIZOTTO

IDEOLOGIAS NA FORMAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO: A SUPREMACIA
NEOLIBERAL NA REFORMA CURRICULAR (2015) DO BACHARELADO EM
ADMINISTRAÇÃO – FACC/UFJF

Monografia apresentada pela acadêmica Carolina
Silva Bizotto ao curso de Administração da
Universidade Federal de Juiz de Fora, como
requisito para obtenção do título de Bacharel em
Administração.

Orientador: Prof. Dr. Elcemir Paço Cunha

Juiz de Fora
FACC/UFJF
2016

AGRADECIMENTOS

A meus pais, por todo amor, paciência e força e por crerem em minha capacidade mais do que eu mesma.

A meus irmãos e minha sobrinha, cujo amor sempre me levou adiante.

Ao Lucas, que mesmo distante e com todas as adversidades me deu apoio fundamental em todos os momentos.

Aos amigos conquistados na graduação, em especial Priscilla, Kátia, Rafaela, Daniel e Leandro, por compartilharem comigo tantos momentos e pela amizade construída, sem a qual tudo teria sido imensamente mais difícil.

Ao meu orientador, Elcemir Paço Cunha, cujas orientações, ao longo de toda a graduação, tiveram papel fundamental em minha formação acadêmica e pessoal.

DEDICATÓRIA

A vocês, pai e mãe, pelo apoio incondicional ao longo da
graduação e em todos os momentos da vida.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE ADMINISTRAÇÃO E CIÊNCIAS CONTÁBEIS

Termo de Declaração de Autenticidade de Autoria

Declaro, sob as penas da lei e para os devidos fins, junto à Universidade Federal de Juiz de Fora, que meu Trabalho de Conclusão de Curso é original, de minha única e exclusiva autoria e não se trata de cópia integral ou parcial de textos e trabalhos de autoria de outrem, seja em formato de papel, eletrônico, digital, audiovisual ou qualquer outro meio.

Declaro ainda ter total conhecimento e compreensão do que é considerado plágio, não apenas a cópia integral do trabalho, mas também parte dele, inclusive de artigos e/ou parágrafos, sem citação do autor ou de sua fonte. Declaro por fim, ter total conhecimento e compreensão das punições decorrentes da prática de plágio, através das sanções civis previstas na lei do direito autoral¹ e criminais previstas no Código Penal², além das cominações administrativas e acadêmicas que poderão resultar em reprovação no Trabalho de Conclusão de Curso.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 2016.

Nome do(a) discente

¹ LEI Nº 9.610, DE 19 DE FEVEREIRO DE 1998. Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências.

² Art. 184. Violar direitos de autor e os que lhe são conexos: Pena - detenção, de 3 (três) meses a 1 (um) ano ou multa.

**ATA DE DEFESA DO
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO**

Aos 03 dias do mês de agosto de 2016, nas dependências da Faculdade de Administração e Ciências Contábeis da Universidade Federal de Juiz de Fora, reuniu-se a banca examinadora formada pelos professores abaixo assinados para examinar o Trabalho de Conclusão de Curso de CAROLINA SILVA BIZOTTO, discente regularmente matriculada no Bacharelado em Administração sob o número 201226005, intitulado IDEOLOGIAS NA FORMAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO: A SUPREMACIA NEOLIBERAL NA REFORMA CURRICULAR (2015) DO BACHARELADO EM ADMINISTRAÇÃO – FACC/UFJF. Após a apresentação e consequente deliberação, a banca examinadora se reuniu em sessão fechada, considerando a discente _____ (aprovada/reprovada). Tal conceito deverá ser lançado em seu histórico escolar quando da entrega da versão definitiva do trabalho, impressa e em meio digital.

Juiz de Fora, ____ de _____ de _____.

Prof. Elcemir Paço Cunha
Orientador

Prof^ª. Agatha Justen Gonçalves Ribeiro

Prof. Virgílio César da Silva e Oliveira

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 FORMAÇÃO DO ADMINISTRADOR E IDEOLOGIA.....	10
2.1 Formação do administrador	10
2.1.1 Administração e influência estadunidense	10
2.1.2 Administração e técnica.....	12
2.1.3 Teorias da educação.....	18
2.2 Ideologia e neo-liberalismo	21
3 METODOLOGIA.....	45
4 IDEOLOGIAS NA REFORMA CURRICULAR DA FACC.....	53
4.1 Análise do Projeto Pedagógico de Curso (PPC).....	53
4.2 Análise das entrevistas.....	64
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	77
REFERÊNCIAS	81

1 INTRODUÇÃO

Em uma sociedade capitalista, fundamentalmente centrada no trabalho, é necessária, para compreender a formação universitária, a apreensão do fato de que esta se encontra não apenas guiada, mas também, sob o ponto de vista emancipatório, limitada por interesses dominantes específicos na sociedade cujas formas de reprodução incluem, dentre outras, a educação difundida nos centros universitários.

Nesse sentido, é fundamental a constatação de que a educação é orientada, no sentido da prática, por ideologias específicas que por sua vez correspondem aos interesses da classe dominante na sociedade, dado que a ideologia dominante, conforme Mészáros (1996, p. 15) “tem uma capacidade muito maior de estipular aquilo que pode ser considerado como critério legítimo de avaliação de conflito, na medida em que controla efetivamente as instituições culturais e políticas da sociedade”. Considerando-se o sentido ontológico da ideologia que, baseado na questão do ser social, compreende o necessário desempenho de uma função social na realidade material, tem-se, pois, a apreensão do papel que a universidade cumpre, também, dentro da lógica capitalista e alinhada aos interesses da classe dominante, enquanto formadora de mão de obra de trabalho. Assim sendo, há de se considerar os determinantes estruturais da educação e reconhecer a impossibilidade de advogar uma suposta neutralidade de um sistema de ensino que se encontra premido pelas necessidades de reprodução do projeto de sociedade capitalista.

Os cursos de Administração, em específico, mantêm, historicamente, reciprocidades ainda muito mais nítidas com o projeto de sociedade capitalista. A retomada histórica do processo de consolidação do referido curso no Brasil permite-nos constatar a grande influência estadunidense que, por sua vez, reflete o ideário conservador predominante naquele país e cuja expressão contemporânea, no plano econômico, é o neoliberalismo. Esta doutrina econômica adquire influência a partir da década de 1970, quando há o esgotamento do sistema de produção frente às crises do sistema capitalista. Nesse contexto, o neoliberalismo surge como solução necessária à reorganização da ordem econômica mundial e adquire, nesse momento, contornos de ideologia, ao orientar a prática social.

A influência do ideário neoliberal nos cursos de Administração, no entanto, não se limita à herança da influência estadunidense, mas se apresenta também como traço da evolução do sistema capitalista e como ideário a ele adequado em sua fase atual de desenvolvimento, sendo, portanto, necessário à reprodução do capital. Marcas dessa influência estão presentes até hoje nos currículos dos cursos de Administração e orientam a

formação do futuro profissional da área. Nesse sentido, em consonância aos ditames da ordem social vigente, tem-se, assim, uma formação fortemente marcada pela preponderância da técnica e do aparato instrumental, em detrimento de perspectivas que fomentem a formação política e ética.

Nessa direção, face à reforma curricular ocorrida no Bacharelado em Administração da Faculdade de Administração e Ciências Contábeis (FACC) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), entre os anos de 2014 e 2015, considera-se relevante avaliar o processo histórico de constituição da reforma, destacando seus parâmetros, objetivos, limitações e os sistemas de ideias ali presentes – entendendo estes enquanto elementos basilares da perspectiva ideológica de formação que orienta o curso da FACC-UFJF. Um dos objetos da tentativa de análise aqui empreendida é, assim, o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) resultante da reforma, em que consta, dentre outros, o objetivo de pluralização do currículo como forma de contraposição ao currículo anterior, marcado sobremaneira pela perspectiva mercadológica e, mais especificamente, da grande empresa. Somado ao PPC, tem-se a análise das entrevistas, de tipo semi-estruturada, realizadas com cinco dos seis membros da comissão de reforma curricular. Estas, por sua vez, foram transcritas e classificadas, a fim de facilitar a análise e considerando o sigilo quanto à fala dos entrevistados, como E1, E2, E3, E4 e E5. Isto posto, o trabalho tem como objetivo geral analisar o processo histórico de formação do novo projeto pedagógico para determinar o grau em que incorpora outros sistemas de ideias para além da ideologia neoliberal, e como objetivo específico avaliar a presença e a medida de outros sistemas de ideias no novo projeto pedagógico.

A fim de atender ao objetivo proposto, o trabalho está estruturado em quatro partes. A segunda, posterior a esta introdução, trata da formação em administração e compreende três subtópicos, versando, em sequência, sobre a influência estadunidense nos cursos de Administração, as acepções acerca do termo ideologia e, por último, as teorias críticas ao modelo atual de educação. A seguir, tem-se a apresentação e discussão do caso, englobando a análise das entrevistas feitas com os membros da comissão de reforma curricular e a análise documental do Projeto Pedagógico de Curso. Por fim, colocam-se as considerações finais do trabalho.

2 FORMAÇÃO DO ADMINISTRADOR E IDEOLOGIA

A fundamentação teórica do presente estudo abarca centralmente a análise de literatura referente ao processo de desenvolvimento do curso de Administração no Brasil, considerando o processo histórico, o contexto e as influências deste, bem como a análise do conhecimento oficial resultante, ou seja, do conteúdo curricular propriamente dito, no sentido de demonstrar aquilo que o conhecimento oficial preconiza quando da formação do futuro administrador. No segundo momento, a exposição buscará dar conta da discussão das formas ideológicas centrais encontradas no curso de Administração, levando em consideração questões referentes ao neoliberalismo enquanto suposta ideologia dominante. Por fim, faz-se breve exposição a respeito das teorias críticas ao atual do modelo de educação.

2.1 Formação do administrador

2.1.1 Administração e influência estadunidense

O surgimento do ensino de administração, no Brasil, remonta ao início do século XX, quando, segundo Bertero (2006), ocorre também o crescimento da influência mundial norte-americana. Segundo o autor, “Esse fato tem importância, especialmente para a área de administração de empresas, na medida em que o que mundialmente se reconhece como *management* é visto como, em grande parte, uma criação norte-americana” (BERTERO, 2006, p. 3).

O autor explica que essa influência, direta ou indiretamente, passa a ser exercida, em maior grau, no final da Segunda Guerra Mundial, quando do estabelecimento da “nova ordem” mundial. Esta nova ordem “implicava “modernizar” tanto o aparato administrativo público como o do mundo empresarial privado”, de forma que o Brasil, “a partir de 1930, alinha-se de maneira gradual, porém consistente, com os Estados Unidos” (BERTERO, 2006, p. 4). Esse “espírito modernizante” – nas palavras de Covre (1991) – da referida época é o que de fato delinea os traços gerais do início do processo de desenvolvimento do ensino de administração no país. O contexto a que se refere foi marcado pelo entendimento de que era necessário à consecução do projeto de desenvolvimento do país um planejamento que, por sua vez, requeria a criação de uma burocracia e de um capitalismo racional (COVRE, 1991). Essa burocratização, segundo Maria de Lourdes Covre, se dá na medida em que o capitalismo monopolista se desenvolve, com o surgimento do fenômeno da grande empresa, em que estas “passam a utilizar mais técnica capital-intensivo [sic], (...) o que significa burocratização e

racionalização da empresa, maior demanda de profissionais habilitados a exercer funções administrativas complexas” (COVRE, 1991, p. 72), sendo então os administradores os profissionais, por excelência, aptos ao atendimento dessa necessidade.

No decurso desse processo é criada, em 1944, no Rio de Janeiro, a Fundação Getúlio Vargas (FGV), enquanto “entidade que se ocupará do *estudo da organização racional do trabalho* e do preparo de pessoal para a administração pública e privada” (COVRE, 1991, p. 65). Nesta, surge, em 1952, a Escola Brasileira de Administração Pública (Ebak), com auxílio da Organização das Nações Unidas, atendendo à percepção de que, “se a sociedade se moderniza, como o Brasil pretendia modernizar-se econômica e socialmente, o Estado e o governo não podiam permanecer em uma condição pré-moderna” (BERTERO, 2006, p. 5). Assim sendo, a Ebap surge, então, como resposta a esta necessidade de planejamento adequado que não prescinde, por sua vez, de profissionais de administração pública aptos. Mais tarde, a instituição passou também a contar com o ensino de administração de empresas, passando a denominar-se Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas (Ebape).

Dois anos mais tarde, em 1954, é criada, em São Paulo, a Escola Brasileira de Administração de Empresa de São Paulo (Eaesp), cuja influência nos cursos de administração subsequentes será notável. Anterior a esta, no entanto, e não muito conhecida, conforme ressalta Carlos Osmar Bertero, é a Escola Superior de Administração de Negócios (Esan), criada no mesmo estado, em 1940, pelo padre Roberto de Sabóia de Medeiros, cuja influência provinha da Harvard Business School. De acordo com Bertero (2006, p. 6)

A Eaesp da Fundação Getúlio Vargas iniciou suas atividades em São Paulo, em 1954, como parte de um acordo entre a FGV e o governo federal brasileiro, de um lado, e o governo norte-americano e a Michigan State University, de outro. Se o Rio de Janeiro fora escolhido para implantar a Ebap, sendo então a capital do país, entendia-se perfeitamente a escolha de São Paulo para a escola de administração de negócios, pelo fato de a cidade já despontar como o foco do crescimento econômico nacional e com base eminentemente industrial.

Vê-se, pois, a influência norte-americana na constituição da primeira grande escola de administração de empresas do país. Esta influência, já presente no currículo da primeira escola de administração de empresas, se estenderá por todos os outros cursos de administração subsequentes. Sobre a formação da primeira turma desta escola, Maria de Lourdes Covre (1991, p. 92) afirma que

Esta primeira turma consta de 17 indivíduos que sobreviveram de um curso bastante puxado, organizado e ministrado, a partir do 3º ano, por professores americanos da Escola de Business da Universidade de Michigan, competentes, mas com um método de ensino rigidamente copiado dela (onde havia tempo integral para

universitário). A ênfase na análise financeira, apoiada em sólida matemática e estatística, em marketing, a introdução do sistema “case method” (estudo de casos – discussão em cima de casos concretos) foram herança desses professores”.

As características destacadas por Covre são ainda hoje bastante evidentes nos currículos dos cursos de administração, de forma a confirmar a inegável influência estadunidense nestes. Como constata também Bertero (2006, p. 20), “Quando o extinto Conselho Federal de Educação estabeleceu os “currículos mínimos” que se impunham nacionalmente, foram os currículos da FGV e da USP que serviram em grande medida de modelo”. Foi assim, portanto, que se deu a perpetuação da influência norte-americana no desenvolvimento dos cursos de administração no Brasil. Adicionalmente a isto, conforme destaca Covre (1991, p. 59), “A implantação e evolução dos cursos de administração se apresentam como uma faceta do desenvolvimento da ideologia neocapitalista, ou seja, do espírito modernizante”. Ideologia esta, por sua vez, advinda também das consequências do final da Segunda Guerra Mundial, com a ascensão dos Estados Unidos enquanto superpotência mundial e avanço do capitalismo enquanto sistema econômico dominante.

2.1.2 Administração e técnica

A despeito da presença constante de conteúdos de caráter humanista e social nos currículos de administração, uma análise mais cuidadosa do teor destes conteúdos permite-nos constatar os reais fins a que serve a inserção destes. Para além disso, a apreensão do caráter mais instrumental e técnico dos cursos de administração permite-nos também compreender as reais interações existentes, como já mencionado linhas acima, entre o sistema econômico vigente – o capitalismo – e a função do administrador dentro desse sistema.

A fim de primeiro examinar a preponderância da dimensão técnica ensejada quando da formação do futuro profissional de administração, pode-se iniciar a análise aqui proposta pela consideração do que se encerra nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do curso de Administração – base legal e legítima que orienta estes cursos nacionalmente, aprovadas em 2005.

Em seu artigo quarto, as DCNs dispõem sobre as competências e habilidades requeridas a este futuro profissional, conforme exposto abaixo.

Art. 4º O Curso de Graduação em Administração deve possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes competências e habilidades:
I - reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo produtivo, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos e exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão;

II - desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais;

III - refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento;

IV - desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle, bem assim expressando-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais;

V - ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional;

VI - desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação profissional, em diferentes modelos organizacionais, revelando-se profissional adaptável;

VII - desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações; e

VIII - desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais. (BRASIL, 2005).

A leitura rigorosa dos pontos acima destacados permite inferir, como primeira conclusão, a preponderância da esfera da produção enquanto *locus* de atuação do administrador. Esfera esta em que, como se sabe, predomina a técnica e a dimensão do cálculo entre recursos, custos e demandas. Nesse sentido, o administrador é, necessariamente, um profissional para o qual o domínio da técnica é imprescindível.

Corroborando esta assertiva está o que se coloca no item III do texto. Há, como se vê, uma visível limitação da crítica a esta mesma esfera produtiva em que, em tese, o administrador será alocado. Isso nos sugere a apreensão do fato de que a crítica aqui estaria restrita àquilo que, direta ou indiretamente, influencie na otimização do processo produtivo, de forma que, em nenhum momento, esta crítica se refere à ordem social vigente e suas determinações. Essa ausência da dimensão crítica é também comentada por Motta (1983, p. 55), enfatizando que “Nota-se, claramente, que as escolas de administração não estão formando administradores políticos, imbuídos de uma visão transformadora da realidade social, em que pese ao conteúdo relativamente crítico de alguns programas”. Nesse mesmo sentido também encontramos a fala de Ana Paula Paes de Paula (2012, p. 110), segundo a qual “o ensino na administração deve preparar o gestor para um determinado “tipo de crítica” e até mesmo uma posição cidadã, mas desde que isto não afete os resultados e preserve os interesses da organização”.

Adicionalmente a estas constatações da supremacia da dimensão técnica encontram-se as disposições do item IV, referentes, especificamente, ao aparato instrumental necessário à tomada de decisão do administrador, enquanto o último item encerra o conjunto de

habilidades e competências requeridas ao administrador na sua atuação enquanto consultor, marcando o corolário da preponderância técnica na formação do administrador.

Sobre estas constatações, afirma também Motta que (1983, p. 54)

O processo a que são submetidos os estudantes de administração, o que se revela na análise dos cursos, evidencia interessantes conexões entre o processo produtivo e o processo pedagógico no campo específico, no caso brasileiro. Dito de outra forma, processo nos permite apreender o modo pelo qual os interesses ligados ao grande capital se fazem representar no campo universitário.

O autor se refere, assim, à forma pela qual os currículos são notadamente influenciados por aquilo que é demandado pelo capital a fim de que este possa continuar a se reproduzir, de forma que ocorre, então, “a transformação do estudante em um professor pouco “pensante”, e é principalmente a sua transformação em *técnico*, aplicador de tecnologia em sua maior parte importada, e não mais em um possível, também, futuro pesquisador, cientista” (COVRE, 1991, p. 76).

Considerando o exercício de um contraponto como forma de enfatizar os principais aspectos do que é preconizado nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Bacharelado em Administração, destacamos abaixo os artigos 3º e 4º das Diretrizes Curriculares do curso de Administração Pública, em que constam, respectivamente, o compromisso dessa formação e as habilidades e competências requeridas ao administrador público.

Art. 3º O curso de graduação em Administração Pública deverá propiciar formação humanista e crítica de profissionais e pesquisadores, tornando-os aptos a atuar como políticos, administradores ou gestores públicos na administração pública estatal e não estatal, nacional e internacional, e analistas e formuladores de políticas públicas.

Art. 4º O curso de graduação abrangido por esta Resolução deverá possibilitar as seguintes competências e habilidades:

I - reconhecer, definir e analisar problemas de interesse público relativos às organizações e às políticas públicas; II - apresentar soluções para processos complexos, inclusive de forma preventiva; III - desenvolver consciência quanto às implicações éticas do exercício profissional, em especial a compreensão do ethos republicano e democrático, indispensável à sua atuação; IV - estar preparado para participar, em diferentes graus de complexidade, do processo de tomada de decisão e da formulação de políticas, programas, planos e projetos públicos e para desenvolver avaliações, análises e reflexões críticas sobre a área pública; V - desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com métodos quantitativos e qualitativos na análise de processos econômicos, sociais, políticos e administrativos; VI - expressar-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e socioculturais, desenvolvendo expressão e comunicação adequadas aos processos de negociação e às comunicações interinstitucionais; VII - ter iniciativa, criatividade, determinação e abertura ao aprendizado permanente e às mudanças (BRASIL, 2014).

As DCNs do curso de Administração Pública, como se vê, partem de pressupostos totalmente distintos daqueles que norteiam a formação do Bacharelado em Administração.

Em primeiro lugar, destaca-se a referência à dimensão humanista e crítica como desejáveis e necessárias. Em segundo, entende-se o *locus* de atuação desse profissional como outro qualquer que não a esfera produtiva, estabelecendo sua atuação como completamente diversa da atuação do bacharel em administração. Ademais, quanto às habilidades e competências requeridas, destacam-se sobremaneira as dimensões política, ética e crítica, em oposição ao destaque à dimensão técnica da formação do administrador.

Constatado o caráter sobrepujante da técnica nos cursos de administração, é possível passar à análise de que forma esse instrumentalismo se apresenta mesmo quando se constata, como fora mencionado no início deste tópico, a presença de significativo conteúdo humanista e social. A esta compreensão adiciona-se também a possibilidade de desvelar que, de forma inversa à suposta neutralidade característica da administração, enquanto ciência técnica, esta, nem por isso, pode apresentar-se como isenta da influência dos interesses dominantes na sociedade ou negar-se o papel de representante e reprodutora dos interesses do capital que detém.

Carlos Osmar Bertero (2006) destaca dois eixos que, segundo o autor, teriam sido os norteadores do currículo dos primeiros cursos de graduação de administração, quais sejam: “o *embasamento nas ciências sociais* e a ênfase na *administração como profissão modernizadora*” (BERTERO, 2006, p. 8). A segunda dimensão, conforme já apontado anteriormente, revela, mais uma vez, a dimensão técnica sempre crucial nesses cursos e é resultado do processo de desenvolvimento do país que, por sua vez, estimulou a compreensão de que era necessário, conforme já apontado, a constituição de uma burocracia especializada da qual o administrador faz parte. A primeira, segundo o autor, deve-se ao momento histórico do contexto vivenciado quando da época em que surgem estes cursos. Trata-se de um momento em que, em decorrência das mudanças da ordem político-econômica mundial, as ciências sociais passam a ser entendidas enquanto aporte fundamental para a compreensão necessária da realidade vivenciada. Nas palavras do autor, “O entendimento de nossa realidade nacional e do contexto em que o administrador exerce sua profissão é a sociedade. Assim, ciências como a sociologia, a antropologia, a economia, a ciência política e alguns ramos do direito passam a ser vistas como indispensáveis” (BERTERO, 2006, p. 9). Poucas linhas à frente, o autor destaca que a retomada do surgimento das ciências sociais nos currículos de administração é ainda mais necessária, hodiernamente, em vista do momento em que se colocam divergências quanto à necessidade desses conteúdos no curso. Segundo o autor

É importante retomar esses inícios no momento em que a própria presença de ciências sociais no currículo de administração começa a suscitar debates. Há quem desejaria que alguma sociologia fosse trocada, possivelmente, por mais tecnologia da informação e logística de operações. Isso está a indicar certamente que os tempos mudaram e, com eles, a expectativa com relação à formação de administradores e também o papel a ser desempenhado pelas ciências sociais (BERTERO, 2006, p. 10).

São duas, portanto, as questões levantadas pelo autor: o questionamento da relevância das ciências sociais nos cursos de administração (em termos quantitativos e/ou em termos da presença de modo geral) e a função destas quando presentes. Especificamente sobre o segundo ponto, Covre (1991, p. 105), ressalta que “Há que se refletir, também, que essas ciências humanas tendem a ser ministradas não em sua forma crítica da realidade social; mas sim como técnicas, também que informam sobre a realidade em que o administrador vai atuar”.

A análise da autora, que parte das disciplinas que compunham o currículo do curso de administração da Eaesp, chega à conclusão de que os conhecimentos proporcionados pelas ciências sociais são indispensáveis à atuação do futuro administrador, bem entendido como aquele que atuará, ao menos como pretendido pelo que se tinha como perfil desejado de egresso, em cargos estratégicos da grande empresa, na medida em que este profissional é um “homem político”, no sentido de ser capaz de tomar decisões criativas que envolvem a relação com o governo, com sindicatos, outras empresas, etc” (COVRE, 1991, p. 106). Trata-se, assim, da utilização desses conhecimentos para fim distinto daquele que deveria ser de fato ventilado, a saber: o conhecimento acerca da realidade social em que atuará o profissional de administração. Tem-se, em verdade, a adaptação desses conhecimentos à consecução dos interesses dominantes na sociedade, ou seja, dos interesses do grande capital. Há, como sustenta Ana Paula Paes de Paula (2012, p. 69), um “arquivamento da educação humanista”, para que as exigências do desenvolvimento técnico e adaptação dos indivíduos aos interesses do mercado de consumos sejam atendidas”, em que, continua a autora, “Os indivíduos se tornam consumidores de informações e conhecimentos humanistas vão perdendo espaço para disciplinas performáticas e profissionalizantes”. Linhas depois, a autora ainda comenta a esse mesmo respeito que “Nos cursos de graduação em administração a pergunta mais comum não é "por que" se aprende uma determinada coisa, mas "para que" ela é aprendida: a teoria não tem prestígio algum se não implica imediatamente na prática” (PAULA, 2012, p. 93).

A todo instante, como se pode perceber, a exacerbada dimensão da técnica é constatada, de maneira que passa a ser não somente possível, como necessário, questionar-se a respeito dos determinantes causais dessa preeminência. Nesse sentido, considera-se

relevante partir das contribuições da obra *A gerência do pensamento*, de Claudio Gurgel. Nesta, o autor propõe-se a tentativa de expor a ideologia presente na administração, utilizando como material empírico pesquisa realizada com alunos do referido curso, somados a alunos dos cursos de economia e engenharia de produção, e partindo da hipótese de que “as teorias organizacionais sempre se destinaram a, além de adequar técnica e socialmente o ambiente do trabalho, veicular os valores ideológicos do projeto hegemônico” (GURGEL, 2003, p. 23). Isso implicaria dizer que o aparato instrumental e técnico de que o administrador necessariamente precisa, de acordo com o que é preconizado em sua formação, tem, como função primeira, a adequação ao que é necessário ao “projeto hegemônico” de sociedade que vige, qual seja, o capitalismo. O autor explica a importância de desvelar o caráter ideológico da administração, dizendo que

Enquanto essa função ideológica das teorias organizacionais e, em particular, os valores que as formulações contemporâneas carregam consigo permanecerem velados, seja sob o véu da técnica, seja sob o limite do "adornamento" do ambiente de trabalho, a gerência dos negócios não só gerenciará a força de trabalho, mas também o pensamento, sem que ao menos se tenha a compreensão disto (GURGEL, 2003, p. 30).

Destaca-se, assim, a necessária apreensão dos fatos, tais como se apresentam na realidade, no que diz respeito ao papel da administração e dos administradores de atuar em consonância com o capital, sob pena de comprometer, para além da materialidade das relações de trabalho, o próprio pensamento crítico e consciente do profissional de administração. Processo que, segundo o mesmo autor, encontra-se em vias de acontecer, já que “Instituiu-se uma ordem que encerra todo o debate de ideias, sob a aura da tecnicidade, fatalidade econômica e naturalismo científico” (GURGEL, 2003, p. 39). Coloca-se em xeque, assim, a promoção de perspectivas reais que apontem para outro tipo de sociedade que não a capitalista. A recusa à problematização e à criticidade, dessa forma, aponta para a naturalização das relações sociais e produtivas já estabelecidas, de forma que o futuro administrador passa, portanto, por uma formação que tem como intuito preparar um profissional que, unindo a ideologia do capital à manutenção das condições de produção, atue enquanto representante do *status quo*, ou seja, enquanto reproduzidor da ordem socioeconômica vigente (GURGEL, 2003).

Claudio Gurgel busca expor que os mecanismos e as tecnologias gerenciais cada vez mais difundidos atuam, especificamente, como transmissores da ideologia neoliberal, sendo que o espaço dos cursos de administração é um dos quais em que isso pode ser visto com maior clareza. A mesma formação que visa à promoção da razão instrumental, segundo o

autor, é também a que, conseqüentemente, torna possível a manutenção das relações de produção e das consciências nelas engendradas.

A respeito do neoliberalismo, recorremos aqui à contribuição de José Paulo Netto que, em seu livro *Crise do socialismo e ofensiva neoliberal*, afirma que “a essência do arsenal do neoliberalismo [é]: *uma argumentação teórica que restaura o mercado como instância mediadora societal elementar e insuperável e uma proposição política que repõe o Estado mínimo como única alternativa e forma para a democracia*” (NETTO, 1995, p. 77). Sobre esses pontos, no entanto, destaca que a reconhecida necessidade, e não importância, desse Estado mínimo se dá apenas na medida em que serve aos auspícios do sistema neoliberal, já que, agindo minimamente na oferta de direitos civis e sociais mínimos, garante a mão de obra necessária ao sistema neoliberal, atenuando também as contradições existentes. Esse Estado mínimo, conforme o autor, é, na verdade, um “*Estado máximo para o capital*” (NETTO, 1995, p. 81).

Netto ressalta que a ofensiva neoliberal ganha força quando a crítica à teoria liberal não se desenvolve no plano teórico e quando, ao mesmo tempo, a realidade social experienciada no socialismo real não se revela alternativa eficaz aos problemas enfrentados na sociedade. Em outras palavras, o autor sugere que o fracasso do tipo específico de projeto socialista vivenciado na União Soviética somado à ausência de um projeto que de fato seja colocado como alternativa ao projeto neoliberal foram os fatores que propiciaram o avanço do liberalismo em escala mundial.

Nessa ofensiva neoliberal encontra-se, como pudemos constatar, a enorme influência dessa ideologia nos cursos de administração – assunto que será pormenorizado também mais à frente – de modo que, conforme Covre (1991, p. 182), “O administrador expressa o expoente que bem incorpora a *ideologia neocapitalista*, e cujos conhecimentos de marketing, finanças, planejamento empresarial, etc., são imprescindíveis à operação do empreendimento capitalista, em sua fase monopolista”.

2.1.3 Teorias da educação

Compete-nos agora, neste tópico, fazer uma exposição a respeito da crítica elaborada por alguns autores quanto à educação oferecida ao administrador em formação, no sentido de abordar, principalmente, as falhas desse processo e os reais objetivos que deveriam ser privilegiados, como forma de fazer uma contraposição a todo o caráter técnico e mecanicista que foi constatado e que, como visto, tem relações causais diretas com o projeto capitalista de sociedade. Além disso, pretende-se lançar luz, ainda que brevemente, quanto ao papel do

professor no decurso do processo educacional e, mais especificamente, nos cursos de administração.

Com vistas à introdução da argumentação que aqui será empreendida, tem-se a fala de Décio Saes segundo o qual existe um dilema da classe capitalista com relação à educação na medida em que esta

(...) teme que a escola, obedecendo a um princípio constitucional ao invés de trabalhar por encomenda direta do capital, crie um amplo contingente de “sobrequalificados”, que se converterão em fator de atrito dentro do processo de trabalho e exercerão espontaneamente pressão a favor da redefinição dos seus objetivos gerais. É esse o impasse, como nos mostra Vitor Paro, em que vive a classe capitalista no terreno educacional: ela não quer que sua mão de obra tenha “educação de menos”, mas também não aceita que esta receba “educação demais” (SAES, 2005, p. 98).

A fala do autor faz referência direta à recusa da crítica, apontada linhas acima como uma das características mais marcantes dos cursos de administração. Conforme coloca o autor, a educação dos futuros administradores, na visão do capital, não pode exceder determinado limite, podendo comprometer seus interesses socioeconômicos. No entanto, é imprescindível também a esse projeto capitalista a formação de profissionais qualificados. Nesse sentido, tem-se uma educação condicionada e reduzida ao instrumental técnico, em que pese a ausência da reflexão crítica. Não há, por exemplo, uma preocupação com a transformação dos indivíduos em sujeitos (PAULA, 2012). Há, em verdade, como coloca a autora, “uma crescente profissionalização da gestão universitária e uma subordinação da área acadêmica à estratégia empresarial da mantenedora” de modo que, continua ela, “Os fatos assim evidenciam um propósito de transformar estas instituições em meras empresas de ensino, revelando uma tendência à mercantilização na educação superior brasileira” (PAULA, 2012, p. 89).

Especificamente nos cursos de administração, essa “tendência à mercantilização” é facilmente constatada pelos parâmetros de formação adotados, pelo perfil ensejado de egresso, pelos conteúdos preconizados, pela preeminência da dimensão técnica e, ainda, pela presença das empresas juniores, locais em que o aluno tem a experiência da dinâmica de trabalho de uma empresa dentro do campus universitário.

Nesse processo de mercantilização do ensino, “O corpo docente, por sua vez, em geral tende a ceder aos desejos da “clientela” para evitar críticas que ameacem sua posição social e salarial” (PAULA, 2012, p. 94). É importante, nesse sentido, destacar o papel fundamental do docente, destacando que o “reconhecimento que o professor é o agente responsável pela

operacionalização do currículo coloca a prática pedagógica que ele tem como fator de relevante importância para garantir consistência com a proposta pedagógica do curso” (OLIVEIRA, 2005, p. 10). A necessária atenção ao que é preconizado nos projetos pedagógicos de curso, nessa direção, “não se traduz em uma simples reformulação curricular e do elenco de disciplinas, com denominações e ementas atuais ou travestidas de um toque de vanguarda” (OLIVEIRA, 2005, p. 10).

Maurício Tragtenberg (2002, p. 3) afirmou que “O problema significativo a ser colocado é o nível de responsabilidade social dos professores e pesquisadores universitários. A não preocupação com as finalidades sociais do conhecimento produzido se constitui em fator de “delinquência acadêmica” ou da “traição do intelectual””. Essa delinquência acadêmica, segundo o autor, é caracterizada

pela existência de estruturas de ensino onde os meios (técnicas) se tornam os fins, os fins formativos são esquecidos; a criação do conhecimento e sua reprodução cede lugar ao *controle* burocrático de sua produção como suprema virtude, onde “administrar” aparece como sinônimo de vigiar e punir – o professor é controlado mediante os critérios visíveis e invisíveis de nomeação; o aluno, mediante os critérios visíveis e invisíveis de exame” (TRAGTENBERG, 2002, p. 4).

Ao docente também é imposto o papel de reproduzidor da lógica do capital e a contradição a esta tendência, no sentido da importância de desvelar o caráter ideológico da administração, como já apontado anteriormente por Gurgel, depende da educação que ele mesmo teve e/ou continua a ter. No limite, o docente é também responsável pela sua própria formação enquanto educador, devendo, assim, optar por que caminho irá seguir: se no sentido de expor os antagonismos existentes ou se, pelo contrário, no sentido de obliterá-los.

A perspectiva aqui adotada, no entanto, parte da concepção de Mészáros, que aponta para a possibilidade de uma “educação para além do capital”, em que se preze uma educação formal que, na perspectiva marxiana que guia o autor, possa conduzir o indivíduo a sua autorrealização e não apenas “produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados” (MÉSZÁROS, 2008, p. 45) como hoje acontece. A educação dos administradores, assim sendo, tem a tarefa primordial, conforme Paço Cunha (2015), de fazer entender o lugar do administrador na sociedade, fazê-lo entender-se enquanto trabalho, enquanto trabalho explorado que também explora trabalho para fins da valorização do capital. Trata-se de desnudar a realidade da sua posição na estrutura socioeconômica vigente, como forma de dar a eles as ferramentas necessárias à sua tomada de consciência e, no limite, à promoção de sua emancipação.

2.2 Ideologia e neo-liberalismo³

A fim de apresentar, conforme proposto, a discussão a respeito das formas ideológicas presentes no curso de Administração da FACC-UFJF, parte-se de uma introdução ao debate sobre *ideologia* a partir das considerações de Vaisman (2010) sobre um importante autor húngaro, Lukács, fazendo uma distinção do que pode ou não ser considerado como ideologia. Em adição, considera-se o tratamento proposto por István Mészáros (1996) em *O poder da ideologia*, em que o autor admite a existência de três posições ideológicas principais, a saber, a conservadora, o pensamento veleitório e a revolucionária ou radical. A partir destas far-se-á a tentativa de elucidar qual dessas posições revela-se dominante no curso em questão.

Há duas correntes principais que permeiam o debate acerca da ideologia: o gnosiológico, que considera a existência de um vínculo estreito entre ideologia e teoria do conhecimento, e o ontológico, que busca estabelecer uma conexão entre a ideologia e o ser social. Segundo Vaisman, a maior parte dos trabalhos que tratam de ideologia o fazem levando em consideração a apreensão gnosiológica do termo, negligenciando, portanto, a questão ontológica.

Em seu texto *A ideologia e sua determinação ontológica*, Vaisman apresenta as percepções de vários autores que se colocam como defensores da compreensão da ideologia segundo sua determinação gnosiológica. Aqui, para melhor entendimento do tema, apresentaremos em linhas gerais o que se entende por ideologia quando consideramos esta determinação. Cabe ressaltar que o início da preocupação com o fenômeno ideológico é atribuído a Francis Bacon e, de acordo com o que é apresentado por Vaisman (2010, p. 41), “surge no momento em que a constituição do método das ciências da natureza pressupõe necessariamente uma investigação sistemática dos fatores que conduzem ao erro, ou seja, dos fatores de caráter ideológico”. Dessa forma, em seu sentido gnosiológico a ideologia pode ser compreendida como as falsas ideias que dificultam a apreensão da verdade, impedindo, assim, o avanço científico. Essa é a demarcação mais contumaz com relação à discussão sobre ideologia e podemos encontra-la em diversos autores do século XX e XXI.

Noutra direção, para discorrer acerca do critério ontológico, Vaisman apoia-se nas ideias defendidas por Lukács, que em sua argumentação afirma a impossibilidade de se pensar

³ Parte deste tópico é resultado de trabalho, intitulado “Ideologia e Movimento Estudantil” apresentado na 4ª Jornada de Ciências Sociais UFJF, em 2015, e foi aqui reproduzido, com alterações, com a autorização dos coautores.

a ideologia sem, contudo, considerar a questão do *ser social*. Nesse sentido, a autora coloca que

Para Lukács, a condição eventual de produto de falsa consciência não identifica um pensamento à ideologia, ou, como afirma o próprio autor: “a correção ou a falsidade não bastam para fazer de uma opinião uma ideologia. Nem uma opinião individual correta ou errônea são em si e por si uma ideologia: podem, somente, vir a sê-lo”. Algo, portanto, transforma-se em ideologia, não nasce necessariamente ideologia, e essa transformação depende de vir a desempenhar uma função precisa junto às lutas sociais em qualquer nível destas (VAISMAN, 2010, p. 51).

Sendo assim, não haveria necessariamente uma contradição entre ciência e ideologia, pois não há impedimento por princípio efetivo de que uma ideologia seja necessariamente falsa. Vaisman ainda destaca em Lukács a compreensão de que a ideologia não é, portanto, algo dado, mas que, pelo contrário, deriva de uma transformação que tem como pressuposto o desempenho de uma *função social*, isto é, desempenha algum papel particular no conjunto da sociedade historicamente determinada. Sobre este mesmo aspecto, a autora aponta que qualquer pensamento, portanto, “pode, ao orientar a prática social, ao conscientizá-la e operacionalizá-la, tornar-se ideologia” (VAISMAN, 2010, p. 50).

A autora salienta que a recuperação do critério ontológico feita por Lukács permite “resgatar a possibilidade de entendimento e transformação da realidade humana” (VAISMAN, 2010, p. 45). Segundo ela, “a ideologia tem sua gênese determinada pela atividade social dos homens e nasce exatamente aí. Ela surge do *aqui* e *imediatamente* que coloca problemas” (VAISMAN, 2010, p. 50). Em outras palavras, ela nasce da realidade concreta dos homens, realidade esta que exige respostas a problemas que têm ponto de arranque nas condições naturais e sociais. Tais respostas somente podem ser postas por mediação da atividade dos homens reais.

Nesse sentido, Vaisman (2010, p. 50) coloca que a ideologia “está presente em todas as ações humanas, enquanto orientação ideal”. Desta forma, entende-se ideologia, portanto, não como uma falsa ideia da realidade, mas como “um instrumento ideal através do qual os homens e as classes se engajam nas lutas sociais, em diversos planos e níveis” (VAISMAN, 2010, p. 50). A essa dimensão cotidiana soma-se o aspecto mais estrutural das contradições sociais e do lugar da ideologia na “solução”, ou melhor, no direcionamento dos conflitos fundantes ou secundários que marcam uma sociedade. Como dissemos antes, a ideologia pode orientar, conscientizar e operacionalizar a prática social que se dá no interior das contradições sociais. Nesse sentido, a ideologia também se coloca como um instrumento de luta social ao

permitir que os homens se conscientizem e enfrentem os problemas gerados pelo antagonismo entre as classes.

Feitas as devidas considerações, é importante ampliar a compreensão da ideologia na luta social. Mészáros é um autor importante nessa direção na medida em que enfatiza que “a ideologia não é ilusão nem superstição religiosa de indivíduos mal-orientados, mas uma forma específica de consciência social, materialmente ancorada e sustentada” (MÉSZÁROS, 2008, p. 22). De maneira aproximada às questões levantadas antes, em seu livro *Filosofia, ideologia e ciência social*, Mészáros explica que

A ideologia, como forma específica de consciência social, é inseparável das *sociedades de classe*. Ela se constitui como *consciência prática inescapável* de tais sociedades, vinculada à articulação dos conjuntos de valores e estratégias rivais que visam ao controle do metabolismo social sob todos os seus principais aspectos. Os interesses sociais, que se revelam ao longo da história e que se *entrelaçam de modo conflitante*, encontram suas manifestações no plano da consciência social na grande diversidade do discurso ideológico, relativamente *autônomo* (mas, de forma nenhuma, *independente*), com seu impacto poderoso mesmo sobre os processos materiais mais tangíveis do metabolismo social (MÉSZÁROS, 2008b, p. 9).

A existência da ideologia, portanto, está diretamente ligada à sociedade de classes e os sujeitos pertencentes a estas estão orientados ideologicamente, seja no sentido de preservação da ordem vigente, consentindo com a ideologia dominante, seja no posicionamento contrário à mesma, procurando questionar a ordem estabelecida. Nesse sentido, podemos identificar em Mészáros (1996) as diferenças entre três posições ideológicas distintas que, em linhas gerais, variam entre a manutenção, a readequação e a superação total da ordem vigente. O autor afirma que

A primeira apoia a ordem estabelecida com uma atitude acrítica, adotando e exaltando a forma vigente do sistema dominante – por mais que seja problemático e repleto de contradições – como o *horizonte absoluto* da vida social em si. A segunda, exemplificada por pensadores radicais como Rousseau, revela com certo êxito as irracionalidades da *forma específica* da sociedade de classes anacrônica que ela rejeita a partir de um novo ponto de vista. Mas sua crítica é viciada pelas contradições de sua própria posição social – igualmente sujeita às determinações de classes, ainda que historicamente mais evoluída. E a terceira, contrapondo-se às duas anteriores, questiona a viabilidade histórica da própria sociedade de classes, propondo, como objetivo de sua intervenção prática consciente, a superação de todas as formas de antagonismo de classe (MÉSZÁROS, 1996, p. 26).

Sendo assim, a primeira posição objetiva a manutenção da ideologia dominante e sequer admite uma análise crítica da mesma, aceitando-a com todas as suas contradições como perspectiva única para a sociedade. Já a segunda, não propõe um rompimento com a

ordem vigente, mas procura analisá-la de modo a identificar os problemas sociais existentes, visando a sua reparação. E a terceira, por fim, aponta para um rompimento total com a ordem dominante, buscando a superação da sociedade de classes.

A posição ideológica revolucionária aponta no sentido do que o mesmo autor indica em seu livro *Educação para além do capital*, no qual ele destaca a importância e a função de uma educação que sirva como mediador da luta pela superação da ordem vigente, no sentido de promover, por meio de outra forma de internalização, a consciência necessária à alteração estrutural da sociedade. Esta é, notadamente, dadas as configurações sociais existentes, uma posição que não é dominante. Isso porque, conforme destaca o autor,

a segunda metade do século XIX foi já marcada pelo triunfo do *utilitarismo* e o século XX capitulou sem reservas também no campo educacional às concepções mais estreitas de “racionalidade instrumental”. Quanto mais “avançada” a sociedade capitalista, mais unilateralmente centrada na produção de riqueza reificada como um fim em si mesma e na exploração das instituições educacionais em todos os níveis, desde as escolas preparatórias até as universidades – também na forma da “privatização” promovida com suposto zelo ideológico pelo Estado – para a perpetuação da sociedade de mercadorias (MÉSZÁROS, 2008a, p. 80).

Num contexto como esse que é destacado pelo autor, de desenvolvimento histórico da prevalência dos ditames do capital, é de se esperar, portanto, que não haja espaço, ou que este seja limitado, para a existência da crítica radical sobre a qual advoga a posição revolucionária. Esta posição, conforme o autor, “questiona radicalmente a persistência histórica do próprio horizonte de classe, antevendo, como objetivo de sua intervenção prática consciente, a supressão de todas as formas de antagonismo de classes” (MÉSZÁROS, 2008b, p. 11). Sobre isso, ele também aponta que, não sendo a posição ideológica da classe dominante, a posição revolucionária encontra obstáculos a sua propalação, já que a ideologia dominante “tem uma capacidade muito maior de estipular aquilo que pode ser considerado como critério legítimo de avaliação de conflito, na medida em que controla efetivamente as instituições culturais e políticas da sociedade” (MÉSZÁROS, 1996, p. 15). Dessa forma, portanto, o autor coloca que

As ideologias críticas, que procuram negar a ordem estabelecida, não podem sequer mistificar seus adversários, pela simples razão de não terem nada a oferecer - nem mesmo subornos ou recompensas pela aceitação - àqueles já bem estabelecidos em suas posições de comando, conscientes de seus interesses imediatos palpáveis. Portanto, o poder de mistificação sobre o adversário é privilégio exclusivo da ideologia dominante. (MÉSZÁROS, 2008b, p. 8).

No que se refere aos currículos do curso de administração, por outro lado, é possível reconhecer, de maneira mais enfática, as duas outras posições apontadas por Mézáros – veleitória e conservadora – como veremos em seguida.

A posição veleitória, segundo o autor, coloca-se entre as posições conservadora e radical. Existe nela um viés contestatório, mas não no sentido radical que propõe esta última. A posição veleitória, segundo o autor,

expõe, com êxito significativo, as irracionalidades da *forma específica* de sociedade de classe, sem dúvida anacrônica, que é rejeitada a partir de uma nova posição de vantagem, mas sua crítica é viciada pelas contradições de sua própria posição social - igualmente determinada pelas classes sociais, mesmo se historicamente mais avançadas (MÉSZÁROS, 2008b, p.11).

Este é o caráter que apresenta, por exemplo, a inserção de disciplinas humanísticas nos currículos dos cursos de administração, como já mencionado neste trabalho. A princípio, pode-se pensar na inserção desse conteúdo como expressão de um teor crítico, no entanto, “Esse “humanismo” possui a possibilidade de expressar as contradições reais, mas dentro dos limites próprios da educação à qual ele serve” (PAÇO-CUNHA, 2015, p. 6). Tal como coloca Mézáros, a crítica é limitada pelo mesmo contexto que a torna possível existir – o sistema educacional burguês. Na medida em que a educação, invariavelmente, guarda relações diretas com o sistema sociopolítico da sociedade e a ele precisa corresponder em expectativas e demandas materiais, colocam-se limites ao que possa extrapolar o que já está posto. Não é característica da posição veleitória, sendo assim, a pretensão de levar a cabo outro tipo de sociabilidade. Dessa forma,

esse “humanismo” apregoa uma modificação da formação, de um “sujeito” em termos consideravelmente abstratos e sem alteração das relações materiais, sem uma mudança das próprias contradições sociais, o que torna seu projeto consideravelmente limitado como horizonte prático (PAÇO-CUNHA, 2015, p.6).

À posição veleitória interessa, portanto, o reconhecimento da importância da crítica e da não obliteração dos fatos. No entanto, não deixa de ser útil ao projeto de sociedade capitalista na medida em que não advoga, em momento algum, alterações estruturais que possam alterar as bases fundantes do sistema responsável pelas disfunções que ela mesma reconhece. Seu limite é o limite do que é estruturalmente imposto e sua crítica “viciada”, como coloca Mézáros, ainda que notadamente mais desenvolvida do que aquela que (não) é feita na posição conservadora, contribui de maneira ainda insuficiente à consecução de um novo projeto de sociedade.

A posição ideológica conservadora, por sua vez, de aceitação e exaltação do *status quo* em detrimento de toda e qualquer crítica que possa ser feita, é a que se mostra dominante nos

cursos de administração e cuja grande expressão, poderíamos dizer, é o neoliberalismo. Conforme aponta Moraes,

os liberais contemporâneos são herdeiros de duas tradições ideológicas que se foram fundindo durante o século XIX: o pensamento liberal e o pensamento conservador. O neoliberalismo econômico de nossos dias adota pontos de vista políticos que em sua grande parte foram formados pelos conservadores do século XIX (MORAES, 2001, p. 3).

Nesse sentido, existem reciprocidades entre a ideologia liberal e o conservadorismo, na medida em que a primeira é, sobremaneira, expressão dos interesses daqueles que representam o segundo. O liberalismo, assim, é consequência das necessidades de condições de perpetuação do *status quo*.

O discurso do neoliberalismo, por sua vez, é forçosamente pautado na perspectiva de que ele é a solução única para os problemas vivenciados na sociedade, de que se trata do modo que melhor corresponde às necessidades econômicas, políticas e sociais. Meritocracia, profissionalização, competitividade e eficiência são algumas das justificativas apresentadas à defesa desse ideário que a mais ninguém serve se não à classe dominante. São percepções difundidas com o único e exclusivo intuito de manter as relações sociais do modo que estão: desiguais e favoráveis apenas à pequena parcela que já detém o poder, sobretudo o econômico. Um dos resultados dessa conjuntura é o controle sobre a massa estudantil que então se torna refratária a posições ideológicas destoantes da que é difundida pelo neoliberalismo. Assim, tem-se não apenas a perpetuação das relações existentes como também o tolhimento da reflexão crítica. É possível encontrar os vestígios dessa posição ideológica não apenas nas salas de aulas e eventos promovidos pelas “escolas de negócios”, como também pela ampla presença das Empresas Juniores e outras mediações reprodutoras da lógica e das formas de pensar adequadas ao abstrato mercado. O caráter conservador aqui atribuído deve-se à pretensa aspiração do neoliberalismo de não alterar as bases fundantes do sistema social, político e econômico do capitalismo. De fato, de forma inversa, o que o neoliberalismo busca é a continuidade e a ampliação das condições necessárias ao domínio do capital.

Cabe aqui lançar luz sobre o empreendedorismo, enquanto ideário que vem se desenvolvendo sobremaneira dentro e fora dos limites das universidades. Sobre a percepção da ascensão do discurso empreendedor nas universidades e, mais especificamente, nos cursos de administração, colocam Costa, Barros e Martins (2012, p. 359) que

No que se refere à área educacional, o tema empreendedorismo incorpora-se às grades curriculares das Instituições de Educação Superior mediante as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, que sugerem um perfil de administrador que desenvolva, entre outros pontos, uma capacidade empreendedora e crítica (SARAIVA, 2007). Ao mesmo tempo, além das disciplinas relacionadas ao tema e que vieram a integrar os currículos, as instituições de ensino superior passam a incentivar a abertura de empresas juniores (EJ) como forma de promover uma maior integração entre as práticas acadêmicas e as práticas de mercado (RIBEIRO; SACRAMENTO, 2009).

A referida necessidade de integração entre as práticas acadêmica e de mercado, por sua vez, é resultado de um fenômeno mais amplo, caracterizado pela transposição da lógica de mercado para outras esferas sociais, denominado cultura do management. Pode-se ler, por exemplo, que:

Essa cultura se manifesta na mídia popular de negócios, na retórica dos consultores, nas ementas dos cursos de administração, podendo ser definida como um conjunto de pressupostos compartilhados nas empresas e, em boa medida, no tecido social, dentre os quais se encontram: a crença na sociedade de livre mercado; a visão do indivíduo como empreendedor individual; o culto da excelência, para o aperfeiçoamento individual e coletivo; a exaltação de figuras emblemáticas (gerentes-heróis, gurus), símbolos ou palavras de efeito (inovação, excelência, sucesso), além da crença em tecnologias gerenciais para racionalizar atividades organizacionais grupais, quaisquer que sejam elas (WOOD JR.; PAULA, 2002, apud ITUASSU; TONELLI, 2014, p. 88).⁴

As autoras supracitadas apontam o empreendedorismo como um dos fenômenos resultantes da cultura do management, destacando-a enquanto marca da “penetração progressiva do mercado em todas as áreas da vida social e cultural” (ITUASSU; TONELLI, 2014, p. 88). Ademais, fazendo referência aos estudos já realizados por outros autores, elas também destacam as formas através das quais se dissemina a cultura do management, colocando em voga, principalmente, a mídia, mas também as escolas de administração e o próprio Estado. Costa et al (2012) destacam a atuação deste último, principalmente a partir da década de 1990, com a criação de programas especificamente voltados ao empreendedorismo. Um deles, e possivelmente o de maior destaque atualmente, é o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), com programas como “o Empretec (programa de capacitação empresarial) e o Programa Jovem Empreendedor (programa de capacitação de jovens empreendedores na faixa etária entre 16 e 24 anos em parceria com o Ministério do Trabalho e do Emprego e agentes financeiros)” (COSTA; BARROS; MARTINS, 2012, p. 358).

⁴ WOOD Jr., T.; PAULA, A. P. P. de. **Pop management**: a literatura popular de gestão no Brasil [São Paulo]: Fundação Getúlio Vargas – Escola de Administração de Empresas de São Paulo, 2002. (Relatório de pesquisa, 3/2002).

Em adição à constatação da ascensão do discurso empreendedor e da influência da cultura do management, que “veio progressivamente moldando nossa experiência cultural, estendendo-se para universos que antes não alcançava, como o dos gestores públicos, cientistas e artistas, evidenciando a colonização de variadas dimensões da ação humana” (ITUASSU; TONELLI, 2014, p. 87), considera-se necessário expor, ainda que brevemente, as reais implicações práticas do fenômeno do empreendedorismo e suas causalidades históricas.

Em artigo intitulado *A dimensão histórica dos discursos acerca do empreendedor e do empreendedorismo*, Costa, Barros e Carvalho (2011, p.181), afirmam que fazer “a identificação de descontinuidades discursivas permite desvelar argumentos ideológicos que naturalizam fenômenos históricos e encobrem efeitos deletérios do entendimento atual acerca do tema do empreendedorismo”. Dito de outra forma, os autores asseveram a importância da análise histórica dos fenômenos como possibilidade de apreender não apenas ele em si mesmo, mas todo o contexto de sua formação, suas motivações e consequências materiais no contexto social. Ademais, “a pesquisa histórica contribui para desnaturalizar ideias e conceitos vinculados às organizações e aos indivíduos nas organizações, desvelando discursos hegemônicos e formações ideológicas, como é o caso do tema empreendedorismo” (COSTA; BARROS; CARVALHO, 2011, p. 181). Os autores propõem, assim, discutir e problematizar as concepções acerca do empreendedorismo e sua importância social ao longo da história a fim de melhor compreender o fenômeno.

Retomando o período de formação do capitalismo, os autores apontam aproximações entre o surgimento da preocupação com a figura do empreendedor e os interesses do capitalismo clássico em que “o empresário poderia ser tanto o comerciante, quanto o artesão/produzidor de manufatura ou o colono agricultor” (COSTA; BARROS; CARVALHO, 2011, p. 184), em atenção à necessidade da doutrina liberal de que fosse preservada a liberdade individual na busca do maior benefício próprio. Destaca-se, na figura do empreendedor do capitalismo clássico a característica criativa, no sentido de que ele é tomado como aquele que dá origem a um empreendimento qualquer.

Mais tarde, já durante o capitalismo monopolista,

o êxito do empreendedor não se resumiria na sua aptidão criadora, mas na continuidade efetiva que for capaz de imprimir à nova combinação econômica implantada. Mais especificamente, as sociedades por ações redefinem o modo de produção capitalista, modificando a ideia de capital como propriedade e direção personalizadas, uma vez que, mediante a “concentração da produção em grandes unidades, as inovações predominam a tal ponto que o chamado ‘talento empresarial’ tornou-se obsoleto, não havendo mais espaço para capitalistas individuais” (Tragtenberg, 2005, p. 19) (COSTA; BARROS; MARTINS, 2011, p. 187).

Segundo os autores, há, assim, uma mudança de foco no que diz respeito à perspectiva de entendimento da figura do empreendedor – se antes a ênfase era no indivíduo, agora passam a ser a grande empresa e o “empreendedor coletivo” as figuras de destaque (COSTA; BARROS; MARTINS, 2011). Seguindo para a concepção do empreendedor na fase atual do capitalismo, os autores ressaltam, de antemão, o “paradigma econômico e político que fundamenta o capitalismo na atualidade: o neoliberalismo” (COSTA; BARROS; MARTINS, 2011, p. 188). A ressalva é feita no sentido de destacar as mudanças sociais, políticas e econômicas que se sucederam à ascensão do neoliberalismo e que propiciaram o resgate da figura do empreendedor característico do capitalismo clássico. Recorrendo ao autor López-Ruiz, os autores colocam que

essas questões [as mudanças decorrentes do neoliberalismo] se relacionam com o resgate da figura do empreendedor e de sua função social, com inspiração no sujeito econômico dos primórdios do capitalismo. Em sua opinião [de López-Ruiz], a conduta exemplar voltou a ser aquela do empreendedor, e não ocorre apenas no plano estritamente econômico por meio da disseminação de uma forma empresarial modelo (COSTA; BARROS; MARTINS, 2011, p. 189).

No entanto, Costa, Barros e Martins, pontuam também que essa retomada não é feita sem alterações. Segundo eles, em razão das mudanças no contexto vivenciado, em que pese sobremaneira a doutrina neoliberal, exige-se que “todos se apresentem socialmente como empreendedores” (2011, p. 189), negligenciando o argumento anterior de que o empreendedor era “figura rara” – nas palavras dos autores. Além disso, e em consequência dessa primeira alteração, torna-se premente, segundo os autores, a constituição de uma “nova ética do trabalho” em que “um conjunto de valores e normas que seja compartilhado dentro de uma sociedade, a partir do qual quem trabalha seja levado a pensar e a sentir a sua atividade como uma empresa particular e como o principal motivo da sua vida” (LÓPEZ-RUIZ, 2007, p. 30 apud. COSTA; BARROS; CARVALHO, 2011, p. 189)⁵.

Feita esta retomada histórica, os autores concluem que

apesar de ter adquirido maior visibilidade nas últimas duas décadas, pode-se argumentar que esse processo de valorização da ascensão socioeconômica de indivíduos empreendedores não é algo novo. O resgate dessa valorização e a exaltação de um ‘espírito’ empreendedor na atualidade são coerentes com a reformulação neoliberal da economia política contemporânea (COSTA; BARROS; MARTINS, 2011, p. 190).

⁵ LÓPEZ-RUIZ, O. **Os executivos das transnacionais e o espírito do capitalismo**: capital humano e empreendedorismo como valores sociais. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2007.

E continuam:

Tal matriz prolonga e intensifica a obrigação do homem moderno de dedicar sua vida ao ganho, reduzindo os atributos dos indivíduos à dimensão do interesse e incorporando a lógica do capital como fundamento existencial mais importante (L. Santos, 2007). Dentro dessa racionalidade, para que uma sociedade fundamentada em um mercado livre seja capaz de produzir mais riqueza, torna-se premente a existência de indivíduos capazes de criar e aproveitar oportunidades, melhorar processos e inventar negócios. Nesse sistema, quase todas as pessoas podem ser tidas como empreendedoras (COSTA; BARROS; MARTINS, 2011, p. 190).

Seguindo a mesma linha argumentativa dos autores acima e buscando desvelar também a retórica do discurso do empreendedorismo, especificamente no que tange a suas implicações no mercado de trabalho, Antônia Colbari (2007), retomando também a concepção tradicional do empreendedor e corroborando as constatações anteriormente aludidas, afirma se tratar de características que apresentam o indivíduo como “portador de qualidades e habilidades excepcionais que fomentam o crescimento e o desenvolvimento da sociedade, mas apresentadas descoladas dos contextos socioeconômicos e culturais” (COLBARI, 2007, p. 81). A autora destaca, ainda, que a “ênfase nos componentes psicológicos em detrimento das condições históricas, econômicas, sócio-culturais [sic] e institucionais é um dos traços da ideologia do empreendedorismo” (COLBARI, 2007, p. 82). Essa ideologia, segundo ela, apresenta-se de duas formas enquanto solução às crises vivenciadas no mercado de trabalho: “ora como um fenômeno promissor que impulsiona o progresso econômico, ora como estratégia meramente defensiva diante da crise do assalariamento” (COLBARI, 2007, p. 84).

Especificamente em relação a este segundo ponto, Antônia Colbari aponta-nos que o movimento de resignificação do empreendedorismo é resultado mais da dificuldade cada vez maior de trabalho assalariado do que propriamente uma opção voluntária dos indivíduos que têm, dentre outras, a motivação de querer “ser patrão de si mesmo”. Em adição a isso, tem-se, segundo ela, em decorrência desse mesmo movimento, mudanças no padrão de competências requeridas ao trabalhador em que, como tangenciado anteriormente nas conclusões de Costa, Barros e Martins (2011), passa a “conta[r] menos a aquisição de conhecimentos técnicos e instrumentais e se valorizam mais os saberes científicos e tecnológicos, bem como o desenvolvimento de atitudes, posturas e habilidades, entre elas a visão empreendedora” (COLBARI, 2007, p. 86).

De maneira sucinta, Antônia Colbari, assevera que

O resgate e a re-significação [sic] do empreendedorismo inserem-se nesse contexto de fortalecimento da hegemonia do mercado, no qual as tendências de flexibilidade e a ênfase na liberdade, na criatividade e na inovação social redefinem os conteúdos do trabalho e os padrões contratuais e regulatórios que moldam as relações de trabalho.

A capacidade de empreender – uma virtude que pode ser explorada pela empresa ou pelo trabalhador na condição de autônomo e/ou cooperado – tornou-se uma importante peça na retórica que busca legitimar a concepção de empregabilidade bem como as inserções alternativas ao assalariamento (COLBARI, 2007, p. 96-97).

Trata-se, em outras palavras, de justificar, por meio do discurso do empreendedorismo, a adoção de novas relações trabalhistas que correspondem aos auspícios do capital. É, portanto, parte dos “referenciais ideológicos que justificam e legitimam os arranjos produtivos e sociais típicos da fase atual do desenvolvimento capitalista” (COLBARI, 2007, p. 77). É, assim, a estruturação de uma “cultura do trabalho resignada diante do desemprego e adaptada ao risco, à insegurança e à incerteza, enfim, dissociada do paradigma do mercado de trabalho formal e do complexo de significados articulados em torno dele” (COLBARI, 2007, p. 100).

Cumpramos aqui, de forma sintética, menção às empresas juniores (EJ), tomadas enquanto marca da forte influência neoliberal nas universidades e enquanto locais em que se evidencia grande presença do discurso do empreendedorismo. As EJ são

pequenas empresas sem fins lucrativos, fundadas e gerenciadas por alunos de cursos de graduação de universidades, que prestam serviços para a sociedade e que visam, prioritariamente, o aprendizado anterior ao ingresso no mercado de trabalho dos estudantes envolvidos na empresa. As atividades de consultoria são supervisionadas por docentes e/ou profissionais especializados. Essas empresas caracterizam-se como um laboratório de aprendizagem, ou seja, trata-se de empresas geridas por estudantes de graduação que buscam desenvolver a autonomia e a habilidade no trabalho a ser desenvolvido. Esses aspectos fazem com que a atuação tenha um diferencial, haja vista que parte significativa dos estágios em grandes empresas focaliza a atuação do estagiário em atividades restritas, impossibilitando o desenvolvimento de uma inserção profissional em uma perspectiva mais sistêmica (TOLFO; SCHMITZ, 2005, p. 28 apud BICALHO; PAULA, 2012, p. 901)⁶.

As autoras do artigo em que consta o trecho supracitado destacam que as empresas juniores são encaradas como espaço privilegiado da prática da administração, de maneira a garantir “a assimilação dos traços de excelência e profissionalismo requeridos em suas [dos discentes do curso de administração] futuras relações empregatícias” (BICALHO; PAULA, 2012, p. 908). Ressalta-se novamente o aspecto mais técnico dos cursos de administração, no sentido de ter como perspectiva de formação um aluno “apto” ao ambiente profissional, “por

⁶ TOLFO, S. R.; SCHMITZ, S. A formação de consultores em uma empresa júnior. **Revista ANGRAD**, v. 6, n. 2, p. 25- 40, 2005.

intermédio de um processo que formata os indivíduos em conformidade com o mercado de trabalho, encucando neles a ideologia da administração, a fim de enquadrá-los” (BICALHO; PAULA, 2012, p. 901). Trata-se de uma retórica que “ganha contornos de ideologia, inibindo reflexões mais críticas sobre o significado de sua hegemonia e sobre suas consequências na vida social, organizacional e pessoal” (BICALHO; PAULA, 2012, p. 900). Essa ideologia da administração é, segundo as autoras, a então denominada cultura do *management*, que comporta o discurso gerencial de máxima eficiência, competitividade, redução de custos etc. Nesse sentido, as empresas juniores atuam enquanto espaço de legitimação do discurso neoliberal e enquanto promovedoras do ideário empreendedor cuja pretensão é a perpetuação do sistema social, político e econômico em que vige o neoliberalismo.

Neste ponto, coloca-se em questão a consideração do neoliberalismo enquanto suposta ideologia dominante no curso de administração. Para isso, é necessário, antes, contudo, apresentar o que se denomina por neoliberalismo.

A respeito deste têm-se as contribuições de Reginaldo Moraes. O autor inicia seu livro, intitulado *Neoliberalismo - de onde vem, para onde vai?*, fazendo a ressalva de que termos como liberalismo, neoliberalismo, neoconservadores e nova direita são termos de significado muito próximo em razão da origem ideológica de que partem e que, segundo ele, são duas: os pensamentos liberal e conservador do século XIX, conforme já mencionado poucas linhas acima. Outra ressalva que o autor também faz diz respeito à diferenciação do que se entende por liberalismo na Europa e nos Estados Unidos. Enquanto no primeiro a concepção do termo dá abertura à intervenção estatal, no segundo, refere-se a um ideário que vai contra a proposta socialista e também contra a socialdemocracia. Essa é uma ressalva importante para nós na medida em que o currículo do curso de administração, conforme já demarcado anteriormente, tem forte influência estadunidense.

Moraes aponta três dimensões que são atribuídos ao termo neoliberalismo hoje, quais sejam

1. uma corrente de pensamento e uma ideologia, isto é, uma forma de ver e julgar o mundo social;
2. um movimento intelectual organizado, que realiza reuniões, conferências e congressos, edita publicações, cria *thinktanks*, isto é, centros de geração de ideias e programas, de difusão e promoção de eventos;
3. um conjunto de políticas adotadas pelos governos neoconservadores, sobretudo a partir da segunda metade dos anos 70, e propagadas pelo mundo a partir das organizações multilaterais criadas pelo acordo de Bretton Woods (1945), isto é, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI) (MORAES, 2001, p. 3).

Apesar desta multiplicidade, no entanto, segundo o autor, os significados têm em comum a proposição da necessária retomada do modelo liberal anteriormente proposto na

sociedade e que, em consequência do fim da Segunda Guerra, fora suplantado pela teoria keynesiana. Nesse sentido, o neoliberalismo parte do ideário liberal, propondo, no entanto, novas estratégias ao capital em face da nova fase de desenvolvimento do capitalismo. Sobre essa diferenciação entre o liberalismo e o neoliberalismo, o autor coloca que

o liberalismo clássico foi em certa medida a ideologia do capitalismo comercial e manufatureiro em expansão - e um ataque às regulações políticas produzidas pelas corporações de ofício e pelo Estado mercantilista. Pode-se dizer que o neoliberalismo, de modo semelhante, é a ideologia do capitalismo na era de máxima financeirização da riqueza, a era da riqueza mais líquida, a era do capital volátil - e um ataque às formas de regulação econômica do século XX, como o socialismo, o keynesianismo, o Estado de bem-estar, o terceiromundismo e o desenvolvimentismo latino-americano (MORAES, 2001, p. 3-4).

Em sua obra, Moraes se propõe a apresentar, primeiramente, o liberalismo clássico para, na sequência, tratar especificamente do neoliberalismo, considerando a evolução histórica entre ambos.

A respeito do liberalismo clássico, o autor apresenta Adam Smith como o autor angular dessa doutrina, com sua obra *A riqueza das nações*. Essa doutrina tem como características principais a defesa da livre iniciativa, a desregulamentação e a limitação do Estado à realização de atividades como “a manutenção da segurança interna e externa, a garantia da propriedade e dos contratos e a responsabilidade por serviços essenciais de utilidade pública” (MORAES, 2001, p. 5). Para além disso, considera o interesse econômico e o individualismo como características naturais do ser humano. Disso resulta a criação de “um sistema ordenador (e coordenador) das ações humanas, identificadas com ofertas e demandas mediadas por um mecanismo de preços” (MORAES, 2001, p. 5). Tempos depois, segundo o autor, David Ricardo ampliaria as considerações feitas por Smith a nível internacional, destacando a necessidade de que os países, em consonância com o processo de divisão social do trabalho, passassem a especializar-se em atividades particulares, de forma que pudessem favorecer-se, individualmente, com aquilo que lhes trouxesse maior benefício e maior lucratividade. O argumento geral, seguindo a doutrina liberal do livre mercado, sugere que, dessa forma, garante-se um processo produtivo eficiente e econômico em que todos, por princípio, poderão usufruir de seus resultados. Nas palavras do autor (MORAES, 2001, p. 6),

Essa busca de vantagem individual está admiravelmente associada ao bem universal do conjunto dos países. Estimulando a dedicação ao trabalho, recompensando a engenhosidade e propiciando o uso mais eficaz das potencialidades proporcionadas pela natureza, distribui-se o trabalho de modo mais eficiente e mais econômico, enquanto pelo aumento geral de volume de produtos difunde-se o benefício de modo

geral e une-se a sociedade universal de todas as nações do mundo civilizado por laços comuns de interesse e de intercâmbio.

O autor segue sua argumentação expondo aqueles que seriam, dessa forma, os ditos “inimigos” da doutrina liberal, a saber: a regulamentação do Estado e as corporações. A lógica liberal parte da compreensão de que o primeiro, ainda que atuando enquanto medida de proteção à indústria, age também como inibidor de processos de aperfeiçoamento necessários. O segundo, por sua vez, é considerado entrave à realização das liberdades individuais na medida em que dispunha mecanismos de “planejamento e direção da produção artesanal que determinavam quantidade e qualidade das mercadorias, preços, margem de lucro, (...) estabelecendo regras bastante estritas sobre os artesãos e a mão de obra em geral” (MORAES, 2001, p. 9). De maneira sintética, o autor aponta o que ele denomina de “dois princípios programáticos” do liberalismo: o prevalecimento dos interesses individuais e a limitação dos poderes políticos. Este segundo traço, segundo o autor, se avolumará ainda mais durante o que ele coloca como “revisão liberal-conservadora do século XIX” e constituirá traço fundamental do neoliberalismo.

São vários os autores, segundo Moraes, que, durante o século XIX, caminham na direção de criticar a participação política das massas, no intuito de evitar a “politização da vida econômica” através das seguintes proposituras (MORAES, 2001, p. 11):

1. *limitar o acesso ao sufrágio*, concedendo-se o direito de voto somente aos proprietários ou detentores de certa margem de renda, por exemplo;
2. *limitar o âmbito do sufrágio*, neutralizando seus poderes pelo firme estabelecimento de questões e funções públicas que, definitivamente, deveriam estar imunes ao voto e à ação política do público.

Na opinião desses autores essas eram condições *sine qua non* à defesa dos interesses dos proprietários da pressão de massa que, pela via política, poderia fazer valer, através de ações do Estado, suas demandas. Trata-se, portanto, de negar, de antemão, a possibilidade de destituição de privilégios da classe dominante da sociedade; de criar mecanismos que dificultem ou mesmo impossibilitem a luta mesmo por direitos e garantir a reprodução social já estabelecida.

Ao tratar do neoliberalismo em específico, Moraes coloca já de início o seguinte apontamento: “Aquilo que se tem chamado de neoliberalismo, como dissemos, constitui em primeiro lugar uma ideologia, uma forma de ver o mundo social, uma corrente de pensamento” (MORAES, 2001, p. 13). Nesse sentido, e em consonância com o que fora exposto anteriormente neste trabalho, trata-se do reconhecimento da função social que é

desempenhada pela ideologia enquanto orientação ideal da prática. No caso, o neoliberalismo atua enquanto orientação econômica, política e social da fase atual de desenvolvimento histórico do capitalismo.

De acordo com José Paulo Netto (2006), a partir do desenvolvimento do capitalismo e da necessidade cada vez mais urgente de expandir seus domínios a nível global, e tendo em vista que “dos seus limites e travas imanentes (que se expressam nas crises), ele não pode livrar-se; [mas] de regulações e freios sociopolíticos, ele [o capitalismo] pode liberar-se” (Netto, 2006, p. 226), deu-se início à promoção da ideologia neoliberal que, segundo esse mesmo autor,

compreende uma concepção de homem (considerado atomisticamente como possessivo, competitivo e calculista), uma concepção de sociedade (tomada como um agregado fortuito, meio de o indivíduo realizar seus propósitos privados) fundada na ideia da *natural e necessária desigualdade* entre os homens e uma noção rasteira da liberdade (vista como função da liberdade de *mercado*) (NETTO, 2006, p. 226).

O trecho supracitado permite-nos inferir novamente que, em conformidade com o que apontou Vaisman, em referência à função social que necessariamente desempenha uma ideologia, o neoliberalismo e suas teses, “originalmente defendidas desde os anos quarenta do século XX pelo economista austríaco F. Hayek (1899-1992)” (NETTO, 2006, p. 226), atua enquanto orientador da prática social que serve aos interesses do capitalismo e da acumulação do grande capital.

Ludwig Von Mises é apontado como expoente do ideário neoliberal, mas é Friedrich von Hayek o responsável pela propagação desse ideário, a partir de sua obra, publicada em 1944, *O caminho da servidão*. Conforme Moraes (2001, p. 13), a referida obra critica “toda e qualquer medida política, econômica e social que indique a mais tímida simpatia ou concessão para com as veleidades reformistas ou pretensões de fundar uma “terceira via” entre capitalismo e comunismo”. Nesse sentido, a crítica neoliberal vai de encontro também às propostas de socialdemocracia, naquele momento identificadas na doutrina keynesiana, segundo a qual “O poder público (...) regularia as oscilações de emprego e investimento, moderando as crises econômicas e sociais” (MORAES, 2001, p. 14). O segundo alvo da crítica neoliberal, segundo o autor, são os sindicatos e organizações populares que, segundo os neoliberais “Além de sabotar as bases da acumulação privada por meio de reivindicações salariais, os sindicatos teriam empurrado o Estado a um crescimento parasitário, impondo

despesas sociais e investimentos que não tinham perspectiva de retorno” (MORAES, 2001, p. 13).

As crises que se sucederam durante o século XIX, dentre elas a grande crise de 1929, abriram espaço à eclosão de uma série de movimentos contestatórios e, nesse contexto, o ideário neoliberal conseguiu ganhar espaço, propondo-se como solução – única solução – aos problemas enfrentados, mais ainda no que diz respeito às duras críticas feitas à regulamentação estatal. Nesse momento, a principal retórica era a de que “a sobrecarga do Estado levava à ingovernabilidade das democracias” (MORAES, 2001, p. 16), de forma que, como destacado anteriormente, a restrição ao direito político das massas passa a ser levantada como prioridade. Ademais, conforme destaca José Chasin (2012, p. 35)

É preciso notar que a ressurreição liberal é ponto culminante de uma reorganização planetária do capital, movida pela dinâmica imanente do próprio capital, mas em confluência e conexão com o ponto culminante também da desagregação igualmente planetária do movimento crítico (prático e teórico) que tinha por alvo o liberalismo e sua base material, ou seja, o capital, sua forma de sociabilidade e seu modo de ideação e sensibilidade.

Disso tudo resulta que, a partir da década de 1970, acontece um avanço do ideário neoliberal. Avanço este, por sua vez, representado pelos governos de Reagan, nos Estados Unidos, e de Margaret Thatcher, na Inglaterra. Esse ideário constitui-se, basicamente, de duas ideias principais: a privatização de estatais e a desregulamentação (ou nova regulamentação que sirva aos interesses do capital) (MORAES, 2001). Ocorre que, na década de 1970, “A generalização dos mercados financeiros, a nova "ordem espontânea", subtrai dos governos nacionais grande parte de seu poder, como a liberdade de cunhar moeda e criar dívida pública”, de forma que “A nova integração internacional das finanças, recosturada, revigora o poder de pressão dos financistas sobre as políticas econômicas nacionais” (MORAES, 2001, p. 19). Trata-se, em outras palavras, do processo em que o mercado assume papel determinante nas relações sociais, políticas e econômicas estabelecidas, em que ocorre também a corrosão do poder do Estado face ao mercado financeiro e especulativo agora dominante e em ascensão. Conforme coloca Saad Filho (2015, p. 66):

A posição estrutural das finanças sob o neoliberalismo apoiou o surgimento de toda uma gama de instrumentos de capital fictício, a expansão de atividades puramente especulativas e o crescimento explosivo das recompensas para os capitalistas e os gerentes de alto escalão em todos os setores, especialmente no próprio setor financeiro, sustentadas por um aumento significativo da taxa de exploração. A financeirização também impulsionou a reestruturação da produção através da transnacionalização dos circuitos da acumulação, no processo que é comumente chamado de “globalização”.

A argumentação neoliberal, segundo Reginaldo Moraes, aponta como males do Estado intervencionista os seguintes pontos: o Estado, ao oferecer bens públicos, torna conturbada a lógica da “mão invisível” do mercado, além de desestimular o empenho dos indivíduos e de dar margem à pressão por demandas próprias das massas populares; o aumento das despesas públicas do Estado leva ao endividamento e o aumento da carga tributária gera efeitos como “falta de estímulo ao trabalho, evasão e fraudes fiscais, desenvolvimento de economia subterrânea (informal)” (MORAES, 2001, p. 20).

Nessa mesma direção, Alfredo Saad Filho também destaca que esse ideário neoliberal propõe que

indivíduos diferentemente dotados trocando bens, serviços e (em alguns casos) informações em mercados minimamente regulamentados podem alocar recursos de forma mais eficiente do que processos democráticos ou a orientação Estatal. Seus argumentos [dos neoliberais] buscam legitimar versões extremas do livre-mercado no capitalismo, e eles tendem a promover, de forma mais ou menos aberta ou direta, os interesses geopolíticos dos EUA (SAAD FILHO, 2015, p. 60).

É interessante, porém, conforme destacado pelo autor em voga, atentar para o fato de que muito embora o neoliberalismo advogue a necessidade de redução das regulamentações dos Estados nacionais, transfere-as para o domínio de organizações internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial, em que predominam lideranças ligadas a governos e bancos dos países capitalistas centrais. Nesse sentido, a luta por direitos políticos travada durante muitos anos pelos trabalhadores se esvai, no momento em que esta participação passa a ser exercida num contexto que não mais é aquele que de fato decide os caminhos a serem seguidos (MORAES, 2001).

Reginaldo Moraes preocupa-se, também, em sua obra, em expor de que forma as políticas públicas e sociais são encaradas pelo neoliberalismo. Discorrendo, antes, a respeito dos “inimigos” do neoliberalismo, ele coloca que

No hemisfério Norte, os grandes inimigos a destruir são o Estado de bem-estar e as instituições políticas que permitem o gerenciamento estatal da economia. No terreno das ideias, eles se identificam com as doutrinas econômicas keynesianas. No hemisfério Sul, os vícios decorrem das políticas sociais e regulamentações trabalhistas, por um lado, e do Estado protecionista e industrializante, por outro. Essas instituições sociais, econômicas e políticas tornariam a economia rígida demais, engessada, estagnada. Elas impediriam o funcionamento das virtudes criadoras do mercado. No hemisfério Sul, as doutrinas perniciosas estão encarnadas pelas teorias desenvolvimentistas, pelo nacionalismo populista, pelo socialismo terceiro-mundista (MORAES, 2001, p. 34).

Em ambos os casos, tanto no hemisfério norte quanto no sul, conforme já havia sido aqui sinalizado, nota-se a preocupação sobrepujante com a “*despolitização* das relações sociais: qualquer regulação *política* do mercado (via Estado, via outras instituições) é rechaçada de princípio” (NETTO, 1995, p. 80). Trata-se de afastar as massas da possibilidade de influenciar nos mecanismos de deliberação social. Nas palavras de Moraes (2001, p. 37):

As políticas sociais do neoliberalismo, por sua vez, aproximam-se cada vez mais do perfil de políticas compensatórias, isto é, de políticas que supõem, como ambiente prévio e "dado", um outro projeto de sociedade definido em um campo oposto ao da deliberação coletiva e da planificação. O novo modelo de sociedade é definido pelo universo das trocas, pela mão invisível do mercado.

Esse projeto de sociedade, em linhas gerais, inclui, como já explicitado, a erosão dos poderes do Estado, reduzido à função de garantir as condições necessárias ao livre mercado, sendo, assim, o Estado máximo para o capital, a desregulamentação, as privatizações e a despolitização das massas.

Até este ponto, fez-se um levantamento do processo histórico de constituição do neoliberalismo, destacando também as acepções e características referentes a esta doutrina. Agora, a fim de ampliar o escopo de interpretação a respeito desta, coloca-se em foco análise feita por Alfredo Saad Filho, em artigo intitulado *Neoliberalismo: Uma análise marxista*, em que o autor se propõe a discutir as interpretações de corrente marxista a respeito do neoliberalismo. Nesse sentido, o autor coloca, à priori, as quatro maneiras principais a partir das quais o neoliberalismo é apreendido pelos teóricos da literatura marxista, quais sejam:

como um conjunto de *ideias* inspiradas nas escolas econômicas austríaca e de Chicago e no ordoliberalismo Alemão (...); como um conjunto de *políticas, práticas e instituições* inspiradas e/ou validadas por essas ideias; como uma *ofensiva de classe* liderada pelo Estado contra os trabalhadores e os pobres, em nome da burguesia em geral ou das finanças em particular; e como uma *estrutura material de reprodução econômica, social e política*, implicando que o neoliberalismo é o modo de existência do capitalismo contemporâneo ou um sistema de acumulação (SAAD FILHO, 2015, p. 59).

No que se refere a sua consideração enquanto sistema de ideias, Saad Filho também destaca as figuras de Hayek e Mises, mencionados anteriormente, como seus ideólogos e a influência dos incentivos econômicos que muitos dos autores neoliberais receberam, no sentido de que isso contribuiu sobremaneira para a forma como o ideário neoliberal conseguiu adquirir tão grandes proporções. Das análises marxistas do neoliberalismo, o autor expõe

também o argumento que, de forma geral, é comum a elas: a compreensão de que a financeirização é a marca da acumulação neoliberal. Sobre este aspecto, diz o autor que

Nas economias neoliberais transnacionalmente integradas, as finanças controlam a alocação de recursos, incluindo o volume e a composição do produto e do investimento, a estrutura da demanda, o nível e a estrutura do emprego, o financiamento do Estado, a taxa de câmbio e o padrão de especialização internacional, e elas reestruturam o capital, o trabalho, a sociedade e o Estado em conformidade com sua posição dominante e seus interesses específicos. Como tal, *as finanças tornaram-se o modo de existência do capital em geral no capitalismo neoliberal* (SAAD FILHO, 2015, p. 65).

Essa financeirização, por sua vez, teve como consequências, dentre outras, a própria globalização, enquanto forma de promover a ampliação do sistema de acumulação do capital a nível mundial, a criação de atividades especulativas, o aumento da exploração do trabalho, da compressão dos salários e a retomada do imperialismo americano (SAAD FILHO, 2015). Nesse mesmo sentido, sobre a globalização, Cláudio Gurgel também aponta que “mais do que o fenômeno do livre-comércio e, no seu interior, a livre circulação do capital, a globalização foi a aceitação do modelo neoliberal como modelo macroeconômico da sociedade contemporânea” (GURGEL, 2003, p. 123). Conforme destaca Saad Filho, essa nova forma de acumulação do capital fez crescer o poder das grandes corporações, culminando em uma guinada política à direita em que “a social democracia implodiu, os partidos de esquerda e as organizações de massa declinaram, e os sindicatos foram amordaçados ou mutilados por mudanças legais, comportamentais e padrões de emprego” (SAAD FILHO, 2015, p. 67). Adicionalmente, também destaca Gurgel (2003, p. 123) que:

A tão referenciada volatilidade dos capitais, que alguns supõem ser a maior característica da globalização, na verdade não passa de um efeito da desregulamentação dos mercados de capitais nacionais, parte integrante do projeto neoliberal. Não é a integração mundial das redes eletrônicas que faz volátil o capital internacional. São as políticas de livre-comércio, tão ou mais defendidas hoje quanto o foram nos fortes anos do liberalismo, em meado do século retrasado.

E complementa:

O modelo neoliberal engloba a globalização. É o neoliberalismo que inspira as políticas públicas, em todos os campos, do financeiro ao social. Por extensão, é o neoliberalismo que está na base e na superestrutura da administração dos negócios (GURGEL, 2003, p. 124).

Em se tratando da participação do Estado em toda essa conjuntura, Saad Filho destaca, tal como colocado anteriormente, a concepção de *Estado máximo para o capital*. Segundo o

autor, a dinâmica neoliberal retratada não pode ser resumida a não intervenção do Estado ou ao simples crescimento do poder de mercado. Trata-se, em verdade, de uma relação Estado-neoliberalismo em que

O neoliberalismo baseia-se no poder do Estado para impor a hegemonia da finança globalizada em cada área da vida social, em particular a própria produção, sob o véu ideológico da não intervenção; e ele exige que cada Estado nacional dirija, apoie e gerencie a internacionalização da produção e das finanças em seu território. A forma de reprodução social que se segue é tipicamente *neoliberal* – ela é a forma historicamente específica de existência do capitalismo contemporâneo, ou o sistema de acumulação dominante. Ele engloba as formas atualmente normativas de produção e emprego, das trocas internacionais, do Estado, da ideologia e do modo de reprodução da classe trabalhadora (SAAD FILHO, 2015, p. 67).

A análise do autor aponta, assim, a não intervenção do Estado como parte da retórica da ideologia neoliberal. Ademais, parte integrante dessa ideologia é também o que o autor denomina de *ideologia da autorresponsabilidade*. Em linhas gerais, refere-se à individualização humana que é engendrada pelo neoliberalismo; ao isolamento incitado como forma de minar as organizações coletivas e, dessa forma, obliterar os reais antagonismos existentes sob o véu de que “a solução de todos os problemas sociais requer uma nova rodada de individualização e financeirização do intercuro social” (SAAD FILHO, 2015, p. 67).

Não obstante, o neoliberalismo guarda limitações estruturais, identificadas em um número de cinco, segundo Saad Filho, pelos autores da literatura marxista. A primeira delas é que “o neoliberalismo alimenta padrões insustentáveis de produção, emprego, distribuição, consumo, finanças públicas e integração global, e aumenta a incerteza econômica, a volatilidade e a vulnerabilidade às crises (financeiras)” (SAAD FILHO, 2015, p. 68). Contrário ao argumento da estabilidade proporcionada pela *mão invisível* do mercado, portanto, o neoliberalismo revela um inevitável caminho de esgotamento que, em vias de ocorrer, é refreado, por exemplo, por medidas keynesianas (SAAD FILHO, 2015).

A segunda limitação é a de que o neoliberalismo tende a privilegiar o grande capital em detrimento do pequeno, “desmentindo sua retórica de promover a igualdade de condições e a concorrência” (SAAD FILHO, 2015, p. 68). Dessa forma, ocorrem constantes crises que, como constatado na realidade material, acabam se tornando responsabilidade do então *Estado máximo para o capital*. A próxima limitação diz respeito ao fato de que “as políticas neoliberais são justificadas ideologicamente pelos imperativos da “confiança dos mercados” e da “competitividade” (SAAD FILHO, 2015, p. 69). No entanto, como destaca o referido autor, essa confiança é abstrata demais, de modo a culminar em toda a especulação financeira

existente, enquanto a competitividade apenas acentua os interesses capitalistas e os ataques à classe trabalhadora.

As quarta e quinta limitações, por fim, são colocadas pelo autor conforme segue.

Em quarto lugar, as políticas neoliberais não se autocorrigem. Em vez de levar a uma mudança de rumo, a impossibilidade de implementação ou a incapacidade de alcançar os objetivos declarados normalmente leva ao aprofundamento e alargamento das “reformas”, com a desculpa de garantir a implementação e a promessa de sucesso iminente desta vez.

Em quinto lugar, o neoliberalismo é incompatível com a democracia econômica e ele esvazia a democracia política. A hegemonia política neoliberal bloqueia a expressão política mesmo das dissidências mais moderadas e, inevitavelmente, alimenta a apatia, o populismo e a extrema-direita, apesar de suas implicações potencialmente desestabilizadoras para o próprio neoliberalismo (Ayers & Saad Filho, 2013) (SAAD FILHO, 2015, p. 69).

Em adição ao que fora apontado linhas acima, trata-se da necessidade neoliberal de despolitização das massas, a fim de garantir os interesses da classe dominante. No entanto, como coloca o autor, essa mesma estratégia pode revelar-se ameaçadora aos próprios interesses do neoliberalismo, na medida em que cria contextos sociais, políticos e econômicos cada vez mais instáveis e propensos à eclosão de movimentos contestatórios. Além disso, como também já colocado a partir da análise de Moraes (2001), para os problemas que se colocam em decorrência da expansão do capital, o neoliberalismo alega a implementação de suas reformas como solução única e necessária à sociedade – tudo parte da retórica da ideologia neoliberal.

Neste ponto, convém lançar luz quanto à especificidade da influência da questão da ideologia neoliberal no contexto das universidades. Para isso, toma-se como referência a obra de Alex Callinicos, *Universities in a neoliberal world*. Nesta obra, partindo da análise do contexto específico das universidades na Inglaterra, o autor expõe as maneiras através das quais podem ser percebidas as influências da ideologia neoliberal nas universidades e quais suas consequências práticas.

Já na introdução o autor afirma que as universidades britânicas têm passado por mudanças em resposta às necessidades do mercado, transformando as instituições de ensino em centros lucrativos para a economia. Para além disso, o autor coloca esse processo como ocorrência mundial em consequência da expansão histórica do neoliberalismo que, para o autor, é uma forma particular da lógica capitalista.

Universities all over the world are being pressured to make the same kind of changes. And this restructuring of higher education is part of a much broader, indeed literally global, economic and political process known as neoliberalism. Embraced

by virtually every government in the world along with the business and media elites since it was pioneered by Ronald Reagan and Margaret Thatcher in the 1980s, neoliberalism seeks to subject every aspect of social life to the logic of the market, and to make everything into a commodity that can be privately owned and bought and sold for a profit (CALLINICOS, 2006, p. 6).

Uma das consequências desse processo, segundo o autor, é a transformação do estudante que, embora seja tido como o principal “consumidor” do serviço educacional prestado pelas universidades, se torna, na verdade, vítima de um sistema engendrado sob a lógica de interesses meramente mercadológicos e ao qual as universidades são subordinadas, enquanto instituição de reprodução da ideologia dominante.

Callinicos expõe de que forma pode-se constatar a presença da lógica da competição, por exemplo, na realidade das universidades:

Competition involves both winners and losers. Not every university can be a “world centre of excellence”. What happens to the losers? In the case of economic competition, they are taken over or driven out of business altogether and their workers may lose their jobs. In the case of universities, failure may not mean closure (yet), but it does mean a smaller share of resources and therefore poorer conditions for staff and students (CALLINICOS, 2006, p. 11).

Trata-se de uma realidade facilmente verificável, na medida em que lembramos, por exemplo, dos sistemas brasileiros de avaliação das universidades e da lógica das instituições de fomento à pesquisa. Há, no entanto, sobre essa questão, um paradoxo do neoliberalismo, como coloca Callinicos, entre a privatização das universidades e a utilização dos recursos destas para pesquisa e desenvolvimento atrelados aos interesses próprios do capital. Isso porque, como fora colocado, as universidades atendem, sobremaneira, aos ditames da necessidade do capital, de maneira que muitos dos recursos ali disponíveis são alocados em pesquisas que favorecem e/ou contribuem para o sistema capitalista, através de distintas formas de parceria entre as empresas e as universidades, como “research contracts from companies, providing consultancies for them, forming longer term collaborative projects, or creating their own “spin-outs”, companies set up commercially to exploit discoveries made in a university” (CALLINICOS, 2006, p. 23).

Callinicos destaca como consequências da reestruturação neoliberal das universidades para funcionários e estudantes dois problemas principais: a proletarianização e a precarização do trabalho. O primeiro faz referência à redução de professores e alunos a meros trabalhadores assalariados. No caso dos professores, Callinicos coloca que

University teachers are being reduced to the condition of highly qualified wage labourers. This process is reflected in a transformation in consciousness that is particularly visible among more senior academics in the old universities who started their careers in the 1970s and 1980s when the conception of the university as a community still had some hold on reality. Much more widespread now is a “them and us” consciousness often expressed in real bitterness towards the government and the university management (CALLINICOS, 2006, p. 26).

No caso dos estudantes, o autor destaca que o neoliberalismo conseguiu transformá-los, ainda durante a graduação, em trabalhadores assalariados comuns, de maneira que “The precarity they experience then is a good preparation for the neoliberal world of work that awaits them when they graduate” (CALLINICOS, 2006, p. 33). Em outras palavras, trata-se de preparar estes alunos para a realidade do trabalho que exercerão ao adentrar no mercado de trabalho. Essa preparação, no entanto, traz implícita a pretensão de reduzir as possibilidades de distanciamento dos alunos da lógica capitalista. Ou seja, de torná-los adaptados e conformados ao tipo de sociedade existente, sem abrir espaço para conjecturas que possam trazer à tona questionamentos a respeito do porquê de a lógica ser esta mesma. Ademais, os estudantes servem também como parte constitutiva do exército de mão de obra barata de que necessita o capital, conforme coloca Callinicos:

More generally, however, students merge into the much larger population of precarious workers doing part-time, low-paid, casual jobs. This workforce, many of them recruited from among migrants, is as essential to the functioning of neoliberal capitalism as are the highly-paid and skilled jobs highlighted by ideologues of the knowledge economy (CALLINICOS, 2006, p. 33).

Tem-se, assim, a expressão do interesse tanto do Estado, como das empresas, em subordinar a universidade aos interesses do capital (CALLINICOS, 2006). O neoliberalismo, sendo assim, realizou profundas mudanças na lógica da educação universitária, tendo hoje as seguintes funções sociais apontadas pelo autor em voga:

- individual self-development;
- the inculcation of complex, socially useful skills;
- the pursuit of “pure” research – that is the search for knowledge for its own sake;
- the conduct of commercial and military research;
- helping to reproduce a cohesive dominant class; and even
- critical reflection on society (CALLINICOS, 2006, p. 38).

Apesar dessas mudanças na educação universitária, no entanto, o autor não deixa de fazer a ressalva de que é preciso reconhecer a importância de a universidade ainda oferecer a

possibilidade de ser um *locus* da promoção do pensamento crítico e contrário à mídia empresarial.

3 METODOLOGIA

Pesquisas em ciências humanas guardam particularidades com relação às pesquisas das chamadas ciências exata e natural, sendo que, dentro daquelas existem, ainda, especificidades de diferentes tipos (DEMO, 1985). Um desses tipos é a pesquisa no subgrupo das ciências sociais aplicadas, no qual se encontra a administração. Conforme coloca Demo (1985, p. 13), a pesquisa em ciências sociais é a “que tem como traço mais próprio a visão metodológica de que seu objeto é socialmente condicionado, ou seja, torna-se incompreensível fora do contexto da inter-relação social”.

Pedro Demo aponta, em seu livro *Introdução à metodologia da ciência*, um número de sete diferenciações entre as ciências sociais e as ciências exata e natural. Uma destas, e que, inclusive, guia a perspectiva deste trabalho, diz respeito ao fato de que a existência do caráter ideológico é indissociável da pesquisa social. Isso porque o objeto das ciências sociais “é intrinsecamente ideológico, porque a ideologia está alojada em seu interior, inevitavelmente. Faz parte intrínseca do objeto” (DEMO, 1985, p. 17). Nesse sentido, explica o autor que

Ideologia significa, para nós, o modo como *justificamos* nossas posições políticas, nossos interesses sociais, nossos privilégios dentro da estratificação da sociedade, e assim por diante. Trata-se de um fenômeno de justificação, de conteúdo predominantemente político, mais do que de argumentação, entendendo-se este como o esforço de colocar a realidade assim como ela é. Argumentar é fundamentar com o máximo de objetividade possível, tendo como padrão de comportamento científico a fidelidade aos fatos (DEMO, 1985, p. 17).

Destaca-se, novamente, a função social desempenhada por uma ideia, como colocado por Vaisman, para que esta se constitua uma ideologia. Em ciências naturais, como destaca o autor, “a questão da prática é extrínseca, porque aparece no uso que se faz do conhecimento, não no próprio conhecimento”, ao passo que em ciências sociais, há “o reconhecimento da prática como traço intrínseco” (DEMO, 1985, p. 18). Cabe destacar, no entanto, que, em contraposição à apreensão da referida autora, Pedro Demo situa a ideologia apenas no campo político e a compreende enquanto oposição à ciência, o que, como posto anteriormente, não é pactuado por Ester Vaisman, já que para ela, não se tratando a ideologia de um conjunto de falsas ideias, não existe oposição por princípio entre ideologia e ciência.

A questão fundamental, segundo o autor em referência, em se tratando da questão metodológica deste trabalho, é reconhecer que

temos um condicionamento fundamental das ciências sociais: a inevitável convivência com a ideologia; não nos propomos eliminá-la - seria ingenuidade ideológica -, mas controlá-la criticamente. As ciências sociais serão científicas, se nelas predominarem os traços reconhecidos como científicos: não serão científicas caso predomine a intenção ideológica ou se fizerem a ilusão de isenção ideológica (DEMO, 1985, p. 18).

Do trecho supracitado queremos reter o ponto de vista segundo o qual não existe possibilidade de desvencilhar a ideologia das pesquisas em ciências sociais, significando, portanto, que não há nela neutralidade; encontra-se num contexto, tal qual o de qualquer fenômeno social, em que a luta ideológica é intrínseca e influencia, sobremaneira, o decurso do processo de investigação do pesquisador. Discorda-se da colocação, contrária a que é assumida por Ester Vaisman, como citado acima, de que existe oposição entre ciência e ideologia. O referido “caráter científico” colocado pelo autor, portanto, opõe-se à compreensão aqui adotada, cabendo destacar, novamente, que a compreensão que nos guia é a da determinação ontológica, marcando a ideologia enquanto instrumento ideal de orientação prática da ação humana.

Outra diferenciação que se mostra importante ressaltar no contexto deste trabalho é a que salienta a historicidade do objeto das pesquisas em ciências sociais. Isso quer dizer que não há, por princípio, permanência nas condições objetivas existentes, de forma que “as coisas nunca “são” definitivamente, mas “estão” em passagem, em transição. Trata-se do “vir-a-ser”, do processo inacabado e inacabável, que admite sempre aperfeiçoamentos e superações” (DEMO, 1985, p. 15). Esta é uma demarcação relevante na medida em que se entende o projeto pedagógico do curso como um processo sujeito, hoje, antes e sempre, às mudanças relacionadas e condicionadas por sua inter-relação com os determinantes sociais.

Isso exposto, segue-se à caracterização da pesquisa realizada. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa de cunho descritivo cujo método inclui análise documental e entrevistas semi-estruturadas.

Em pesquisas na área de Ciências Sociais, conforme coloca Maria Cecília Minayo, no livro *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*, a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2009, p. 21), a fim de ampliar a compreensão acerca dos processos e valores historicamente presentes no fenômeno estudado - no caso, no projeto pedagógico do curso de Administração da FACC-UFJF. Nesse sentido, conforme coloca Arilda Schmidt Godoy, o interesse da pesquisa qualitativa é “verificar como determinado fenômeno se manifesta nas atividades, procedimentos e interações diárias” (GODOY, 1995, p. 63).

A pesquisa de tipo descritiva, conforme Triviños (1987, p. 110) “pretende descrever “com exatidão” os fatos e fenômenos de determinada realidade”, podendo também, adicionalmente, estabelecer relações entre variáveis. Segundo esse mesmo autor, ao qual se recorre aqui em razão da natureza e limites de um trabalho de conclusão de curso que não poderia enfrentar os problemas intrínsecos do debate acerca da anterioridade do método em relação ao objeto da pesquisa:

A pesquisa qualitativa de tipo histórico-estrutural, dialética, parte também da *descrição* que intenta captar não só a aparência do fenômeno, como também sua essência. Busca, porém, as causas da existência dele, procurando *explicar* sua origem, suas relações, suas mudanças e se esforça por *intuir* as consequências que terão para a vida humana (TRIVIÑOS, 1987, p. 129).

É esta a perspectiva metodológica norteadora do trabalho aqui empreendido. Parte-se da utilização do método dialético, ou histórico-estrutural, que

aprecia o desenvolvimento do fenômeno não só em sua visão atual que marca apenas o início da análise, como também penetra em sua estrutura íntima, latente, inclusive não visível ou observável à simples observação ou reflexão, para descobrir suas relações e avançar no conhecimento de seus aspectos evolutivos, tratando de identificar as forças decisivas responsáveis por seu desenrolar característico (TRIVIÑOS, 1987, p. 129).

Reiterando que o objetivo da pesquisa, conforme indicado na introdução, é determinar a presença e a medida de outros sistemas de ideias no novo projeto pedagógico, foram previstas, para tanto, entrevistas com os membros da comissão da reforma curricular – atores do processo de mudança do projeto pedagógico – sendo esta composta por cinco docentes e um discente, com o intuito de apreender a forma com que se deu o processo, as discussões levantadas, possíveis problemáticas envolvidas e também de que maneira se deu a participação estudantil.

Tal reforma curricular teve lugar entre os anos de 2010 e 2015 e foi uma proposta resultante do planejamento estratégico elaborado em 2010. Com o novo projeto pedagógico houve alteração do currículo do curso e o estabelecimento de outras medidas regulatórias. Conforme relato de um dos entrevistados, a comissão foi originalmente composta por outros professores que não aqueles que compuseram a última comissão instituída – cujo resultado final do trabalho foi apresentado em fins do ano de 2014. Havia, desde a proposição da reforma, consenso quanto à necessidade de alteração do currículo, mas não quanto à forma desta alteração – se “reforma” ou “ajuste”. No que diz respeito à resposta obtida quando da procura pelos entrevistados, apenas alguns, a princípio, responderam ao chamado da pesquisa,

levando algum tempo até que todos tivessem dado retorno quanto à possibilidade de realização da mesma.

As entrevistas foram do tipo semi-estruturada em virtude da maior liberdade dada ao entrevistador no desenvolvimento das perguntas e na abertura a possíveis inquirições que pudessem surgir no decurso da entrevista sendo, assim, “uma forma de poder explorar mais amplamente uma questão [em que] as perguntas são abertas e podem ser respondidas dentro de uma conversação informal” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 197). De maneira sucinta, conforme Augusto Triviños, em seu livro *Introdução à pesquisa em ciências sociais*,

Podemos entender por *entrevista semi-estruturada*, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Embora sejam constatadas algumas limitações na realização de entrevistas, como interpretações errôneas da pergunta feita, dificuldades de expressão tanto do entrevistado como do entrevistador, a possibilidade de influência, mesmo que involuntária, do entrevistador no momento da pergunta e a dificuldade referente à demanda por tempo para realização da entrevista, há também de se considerar as vantagens do método, dentre as quais se podem destacar a flexibilidade que o entrevistador tem de reformular as perguntas e/ou explicá-las de acordo com a necessidade do entrevistado, a possibilidade de, para além do que é dito pelo entrevistado, avaliar os comportamentos deste durante a entrevista e ter também acesso a informações não encontradas em fontes documentais (LAVILLE; DIONNE, 1999).

No que concerne à análise das entrevistas, utilizou-se a abordagem de análise de conteúdo que, segundo Laurence Bardin (1977, p. 42) é

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos [sic] de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A autora esclarece que a inferência é o traço característico da análise de conteúdo e que atua como uma espécie de “ponte” entre a descrição e a interpretação da comunicação analisada. Dessa maneira, segundo Bardin, é possível chegar à finalidade da análise de conteúdo, qual seja: “a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)”

(BARDIN, 1977, p. 38). Nesse sentido, portanto, a autora sumariza que o fundamento da análise de conteúdo é a articulação entre “*a superfície dos textos*, descrita e analisada (...) e os *factores* [sic] *que determinaram estas características*, deduzidos logicamente” (BARDIN, 1977, p. 41, grifo do autor). Importa-nos, com a enunciação deste aspecto, enfatizar novamente a compreensão da impossibilidade de neutralidade do conhecimento científico e, mais especificamente, do trabalho aqui empreendido em vista desta mesma inferência. Ademais, conforme as palavras da própria autora,

o que se procura estabelecer quando se realiza uma análise, conscientemente ou não, é uma correspondência entre as estruturas semânticas ou linguísticas e as estruturas psicológicas ou sociológicas (por exemplo: condutas, ideologias e atitudes) dos enunciados (BARDIN, 1977, p. 41).

Em outras palavras, busca-se interpretar, em momento posterior à inferência, os significados das comunicações analisadas tendo em vista a sua relação inerente com diferentes aspectos, dentre os quais se encontram as ideologias – nosso objeto de interesse.

A análise de conteúdo, conforme Laurence Bardin, é composta por três fases – não necessariamente com uma ordem cronológica – quais sejam: (1) pré-análise, (2) exploração do material e (3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A primeira das fases é o momento em que se organiza o material a ser analisado, em que constam a leitura flutuante, a escolha dos documentos, a formulação de hipóteses e objetivos, a elaboração de indicadores e a preparação do material para a fase posterior. A fase seguinte, de exploração do material, “consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (BARDIN, 1977, p. 101). Nesta fase, dentre as possíveis unidades de registro a serem utilizadas, optou-se pelo *tema*, entendido como “a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura” (Ibidem, p. 105), e levando em consideração que esta é uma unidade de registro usualmente utilizada para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências, etc.” (Ibidem, p. 106). Dessa maneira, a análise temática, segundo a autora em voga, “consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objectivo [sic] analítico escolhido” (Ibidem, p. 105). A última fase, por fim, corresponde ao processo de interpretação das comunicações analisadas, dando conta do processo de análise de conteúdo que “constitui um bom instrumento de indução para se

investigarem as causas (variáveis inferidas) a partir dos efeitos (variáveis de inferência ou indicadores; referências no texto)” (Ibidem, p. 137).

A análise documental centrou-se na comparação dos projetos pedagógicos do curso de Administração da FACC-UFJF, a fim de destacar as precisas mudanças realizadas no que se refere a seu conteúdo e sua forma e, conseqüentemente, à orientação ideológica dada ao curso; no que é disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ministério da Educação para o curso de Administração, no sentido de que este é o documental que orienta e determina, também, o limite das alterações a serem feitas; e, por último, nos currículos dos docentes do curso, na medida em que se entende, conforme colocado anteriormente, o papel fundamental do professor enquanto “transmissor de conhecimentos” – considerando os moldes atuais do sistema educacional – e de sua responsabilidade para com as finalidades do conhecimento que é passado aos discentes. Cabe aqui ressaltar, conforme aponta Maria Cecília Minayo, a importância do trabalho de campo que “permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelecer uma interpretação com os “atores” que conformam a realidade” (MINAYO, 2009, p. 61).

Partindo do método dialético, o tratamento e análise dos dados que, segundo Minayo (2009, p. 26) é o “conjunto de procedimentos para valorizar, compreender, interpretar os dados empíricos, articulá-los com a teoria que fundamentou o projeto ou com outras leituras teóricas e interpretativas cuja necessidade foi dada pelo trabalho de campo”, se deu levando em consideração que,

o fenômeno tem sua própria realidade fora da consciência. Ele é real, concreto e, como tal, é estudado. Isto significa enfocá-lo indutivamente. Porém, ao mesmo tempo, ao descobrir sua aparência e essência, está-se avaliando um suporte teórico, que atua dedutivamente, que só alcança a validade à luz da prática social. Em outros termos, o fenômeno social é explicado num processo dialético indutivo-dedutivo. E compreendido em sua totalidade, inclusive, intuitivamente (TRIVIÑOS, 1987, p. 129-130).

Assim sendo, recorre-se à utilização da técnica de triangulação, cujos princípios “sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorrealidade social” (TRIVIÑOS, 1987, p. 138). Considera-se, segundo esta técnica, a observação de três focos de análise: *processos e produtos centrados no sujeito, elementos produzidos pelos meios dos sujeitos e processos e produtos originados pela estrutura socioeconômica e cultural do macro-organismo social no qual está inserido o sujeito* (TRIVIÑOS, 1987). O primeiro foco compreende as percepções, os comportamentos e as

ações do sujeito entrevistado; o segundo diz respeito às fontes de informação específica da materialidade do meio, em que se pode localizar os documentos analisados, por exemplo; e o terceiro, por fim, trata das influências e determinações do sistema político, econômico e social vigente, referindo-se, assim, “aos *modos de produção* (escravagismo, capitalismo, socialismo), às *forças e relações* de produção, à propriedade dos meios de produção e às classes sociais (burguesia, média [pequena burguesia] — e operária)” (TRIVIÑOS, 1987, p. 139).

É necessário observar, por fim, as limitações encontradas no decurso do processo de pesquisa, tanto no que se refere às dificuldades diretamente relacionadas ao processo em si, quanto às dificuldades intrínsecas do procedimento de interpretação que é inerente à pesquisa de abordagem qualitativa. Convém primeiro destacar a ressalva de que a qualidade e assertividade da pesquisa empírica depende do momento anterior em que ocorre a proposição do problema de pesquisa e da base teórica que o norteará. Nas palavras de Maria Cecília Minayo, “depende da clareza da questão colocada, do levantamento bibliográfico bem feito que permita ao pesquisador partir da “descoberta da pólvora” dos conceitos bem trabalhados que viabilizem sua operacionalização no campo” (MINAYO, 2009, p. 61). Trata-se de observação importante na medida em que se reconhece as reais possibilidades de que o pesquisador possa ter deixado de dar luz a temáticas necessárias a uma apreensão mais completa do tema e em virtude também do tempo disponível ao levantamento e tratamento necessários dos dados para a consecução deste objetivo mais amplo.

Além disso, é preciso considerar também a necessidade de que algumas entrevistas, em decorrência de dificuldades diversas dos entrevistados, tenham sido feitas por via de tecnologias online – via Skype – o que, de alguma forma, considerando a recomendação de que as entrevistas sejam feitas face a face, pode ter comprometido a qualidade dos dados obtidos. Sobre este aspecto, conforme Maria Cecília Minayo, tem-se que

Uma *entrevista*, como forma privilegiada de interação social, está sujeita à mesma dinâmica das relações existentes na própria sociedade. Quando se trata de uma sociedade ou de um grupo marcado por muitos conflitos, cada entrevista expressa de forma diferenciada a luz e a sombra da realidade, tanto no ato de realizá-la como nos dados que aí são produzidos. Além disso, pelo fato de captar formalmente a fala sobre determinado tema, a *entrevista*, quando analisada, precisa incorporar o contexto de sua produção e, sempre que possível, ser acompanhada e complementada por informações provenientes de observação participante. Desta forma, além da fala que é seu material primordial, o investigador qualitativista terá em mãos elementos de relações, práticas, cumplicidades, omissões e imponderáveis que pontuam o cotidiano (MINAYO, 2009, p. 65-66).

Adicionalmente a isto, há de se destacar, novamente, a importância de compreender o processo de pesquisa como um processo isento de neutralidade. Segundo a autora supracitada:

A forma de realizá-lo [o trabalho de campo] revela as preocupações científicas dos pesquisadores que selecionam tanto os fatos a serem observados, coletados e compreendidos como o modo como vai recolhê-los. Esse cuidado é necessário porque o campo da pesquisa social não é transparente e tanto o pesquisador como os seus interlocutores e observados interferem no conhecimento da realidade. Essa interferência faz parte da própria natureza da pesquisa social que nunca é neutra (MINAYO, 2009, p. 63).

Em outras palavras, a autora destaca o caráter inerentemente ideológico da pesquisa social, como também já colocado linhas acima. Trata-se da negação da neutralidade científica e do reconhecimento das relações de influência que permeiam todas as relações sociais estabelecidas.

4 IDEOLOGIAS NA REFORMA CURRICULAR DA FACC

Procede-se agora à análise dos dados da pesquisa empírica que, como anteriormente mencionado, abrange a análise documental do projeto pedagógico do curso e do currículo dos professores e a análise das entrevistas realizadas com cinco dos seis membros que compuseram a comissão da reforma curricular – sendo um discente e quatro docentes. O objetivo, novamente, é tentar captar por meio desses materiais a presença e a medida de outros sistemas de ideias que não o neoliberalismo como traço da ideologia conservadora, cuja proeminência é tida como hipótese norteadora neste trabalho. Busca-se, assim, avaliar também, dentre as posições ideológicas destacadas por István Mészáros – conservadora, veleitória e radical – aquela que se mostra predominante no projeto pedagógico do curso de Administração da FACC-UFJF.

Considerando a busca por uma explanação clara e objetiva, que consiga esclarecer os objetivos da pesquisa, optou-se por apresentar a análise desses documentais separadamente. Dessa forma, na primeira parte será feita a análise do Projeto Pedagógico de Curso e depois das entrevistas, estando presente nesta última, também, constatações referentes à análise do currículo dos professores.

4.1 Análise do Projeto Pedagógico de Curso (PPC)

Convém iniciarmos pela apresentação do que consistiu a reforma curricular, baseando-se no que se encerra em seu documento oficial. O primeiro esclarecimento a ser feito diz respeito a como se define o termo Projeto Pedagógico de Curso (PPC) neste documento, a saber: “instrumento normativo e prescritivo que define o caráter da formação no campo, constituindo-se dos princípios norteadores, das concepções epistemológicas, ontológicas, teóricas e metodológicas” (PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO, 2014, p. 5). O intuito, aqui, é investigar, portanto, os traços desse “caráter oficial da formação”, colocando em discussão questões relativas não somente à formação em Administração, mas também, ainda que de forma sintética, considerando o escopo do trabalho, à formação universitária de modo geral e suas reais determinações e implicações.

Dando seguimento à apresentação do projeto, é necessário evidenciar os motivos pelos quais houve a proposição de uma reforma curricular. Nesse sentido, o documento oficial dispõe que:

Sua reelaboração [do Projeto Pedagógico de Curso] foi motivada em função de diversos fatores, dentre eles a necessidade de atualização do currículo em função do avanço do conhecimento na área, as necessidades e demandas dos discentes e do campo de atuação, o crescimento da Faculdade de Administração e Ciências Contábeis em seus vários aspectos, tais como a quantidade de professores, a ampliação da pesquisa, a ampliação de vagas, dentre outros (PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO, 2014, p. 5).

Vê-se, pois, o destaque da necessidade de atualização do currículo dados dois tipos distintos de motivação: motivação estrutural e motivação pedagógica. A primeira está relacionada às demandas circunscritas à dinâmica da própria faculdade, em que pese, por exemplo, a chegada de novos professores e suas respectivas demandas. A segunda relaciona-se à preocupação com a atualização do currículo face às alterações no campo de trabalho do profissional de administração, com destaque para a entrada de novos conteúdos e reflexões até então não explorados no curso e cuja importância aumentava sobremaneira no campo.

O objetivo da reforma curricular, por sua vez, é descrito como o propósito de “trazer e desenvolver o conhecimento no campo de forma crítica e contextualizada, articulando as questões acadêmicas e profissionais envolvidas, levando em conta a realidade local, regional, nacional e internacional” (PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO, 2014, p. 7). Com base no objetivo descrito, o documento encerra o perfil pretendido do egresso da seguinte maneira:

Dessa forma, pretende-se a formação do discente no sentido de ampliar sua constituição enquanto sujeito, cidadão e administrador de diversos tipos e portes de organizações, diferentemente do padrão tradicional de preparar o futuro profissional apenas e prioritariamente para a gerência de empresas de grande porte, especialmente indústrias. Assim, o conjunto das disciplinas e atividades deverá abranger a discussão da gestão e de outros temas tendo em vista empresas – grandes, médias ou pequenas, profissionais ou familiares, de todos os segmentos e setores econômicos – organizações públicas – em todas as esferas e instâncias governamentais –, organizações não governamentais e organizações da sociedade em geral (PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO, 2014, p. 7).

A definição supracitada, assim, faz alusão a uma formação cuja preocupação inclua, para além das questões técnicas e instrumentais – cuja relevância ao exercício profissional é inegável – questões relacionadas à formação do estudante enquanto sujeito e cidadão. Refere-se, portanto, a outras dimensões formativas que não apenas a profissional. Desta definição, ainda, ressalta-se aquilo que segundo o documento é uma das inovações do novo currículo: a pluralidade. Pluralidade esta que se coloca como tentativa de oposição ao viés demasiado empresarial do currículo anterior e que propõe três novos enfoques disciplinares ao currículo: gestão pública, gestão social e empreendedorismo. Dessa forma, o novo currículo conta com “dois eixos básicos, delimitados pelas diretrizes curriculares, e dois eixos transversais, que

perpassam os eixos básicos” (PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO, 2014, p. 8). Os dois eixos básicos são: (a) administração geral e de empresas e (b) administração pública e de organizações não governamentais, enquanto os dois eixos transversais são: (c) empreendedorismo e inovação e (d) pesquisa.

É importante destacar do trecho acima a atenção necessária ao que é disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais. Trata-se de uma marcação importante na medida em que estas atuam, de maneira concomitante, como referência e como limite às possibilidades daquilo que veio a ser estabelecido na reforma curricular. Como dispositivo legal a ser seguido como parâmetro, coloca em voga a existência de limitações estruturais que superam a simples “vontade de fazer diferente” dos atores desse processo de reforma.

O primeiro eixo básico (a) é definido no texto do documento como o “eixo tradicional da área de administração, cujo enfoque recai, geralmente, sobre os aspectos organizacionais, profissionais e funcionais”, com a ressalva de que, porém, a perspectiva adotada no novo currículo deve contemplar disciplinas que “devem não apenas instrumentalizar o estudante (...) como devem proporcionar um debate reflexivo e crítico sobre sua atuação” e que “não se limitem a um tipo ou outro de empresa” (PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO, 2014, p. 8). A respeito da descrição deste primeiro eixo, consideramos importante destacar alguns pontos. O primeiro deles dá conta do termo “tradicional” a ele atribuído. Trata-se do reconhecimento do já referido viés demasiado empresarial do currículo anterior em que não havia, por exemplo, a presença de disciplinas obrigatórias em gestão pública, sendo, assim, exclusivamente voltado ao primeiro setor. A essa constatação, no entanto, soma-se a preocupação com a referida pluralização e com a inserção de conteúdo crítico e reflexivo, em consonância com o perfil do egresso pretendido, havendo, ainda, o destaque quanto ao necessário enfoque aos campos nos quais o administrador pode ser alocado – não somente a grande empresa.

O segundo eixo básico (b) compreende discussões referentes ao “campo de públicas”, esclarecido como aquele que tem como objetivo a formação de profissionais e promoção de conhecimentos e técnicas “que contribuam para o aperfeiçoamento da esfera pública, qualificação e melhoria da ação governamental e intensificação e ampliação das formas de participação democrática da sociedade civil na condução dos assuntos públicos” (PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO, 2014, p. 8). No entanto, é ressaltado, “pressupõe-se que a discussão aqui não se limite a uma mera transposição das questões da administração privada para o campo de instituições e organizações públicas”. Isso porque, segundo o texto, trata-se “de arranjos organizacionais e lógicas gerenciais que não são derivações da razão

instrumental” e que, portanto, “pretendem apresentar um contraponto à organização burocrática e à gestão estratégica” (PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO, 2014, p. 8). Este é o eixo que procura trazer ao novo currículo a discussão de gestão pública, sendo incorporado também como forma de trazer à tona uma contraposição ao “eixo tradicional” anteriormente comentado. Adicionalmente, é reconhecida a necessidade de que este seja um eixo considerado em suas especificidades, não cabendo a mera adaptação das técnicas tradicionais – utilizadas no campo empresarial – uma vez que obedece uma lógica de funcionamento distinta, ou seja, cujo propósito não é lograr lucro. Dessa forma, são apresentados exemplos de possíveis campos de atuação do profissional de administração em que essa lógica empresarial não se sobressai: “*adhocracias* e ONGs, sindicatos, associações, cooperativas, partidos políticos, movimentos sociais, dentre outras” (PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO, 2014, p. 8).

O primeiro eixo transversal (c) é incumbido de “proporcionar uma reflexão sistemática acerca das questões ligadas ao empreendedorismo em suas diversas facetas, seja empreendedorismo de negócios, seja o social e assim por diante”. Destaca-se uma perspectiva que extrapole o limite da abordagem convencional cujo foco é o empreendedorismo de negócios, dando como exemplos dessas múltiplas facetas as seguintes abordagens: “empreendedorismo como “solução econômica”, como comportamento ou atitude, como “modo de vida”, como meio para ação, como alternativa ao desemprego” (PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO, 2014, p. 8). Esclarece-se no texto, porém, que o termo empreendedorismo, no contexto do PPC, é “entendido não apenas do ponto de vista empresarial, mas também como uma espécie de atitude ou comportamento que pode ser empregado em diversos contextos, com as devidas peculiaridades” (PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO, 2014, p. 7).

Duas coisas são interessantes notar neste ponto. A primeira delas diz respeito à caracterização do tema como transversal, quando a definição do escopo do que seria o segundo eixo básico (administração pública e de organizações não governamentais) sustenta que esta teria uma lógica distinta da “razão instrumental”. Além disso, é possível também distingui-lo como traço importante da compreensão de que as determinações reais do que se parametrizou na reforma curricular referem-se ao *modos operandi* do sistema social, político e econômico vigente, o capitalismo. São pressões externas à realidade universitária incorporadas à educação acadêmica com vistas ao atendimento de interesses sociais dominantes. É também, dessa forma, marca significativa de um processo que, por um lado, busca a superação de um currículo anterior marcado pelo tecnicismo e pelo instrumentalismo

e, por outro, busca igualmente dar resposta aos ditames do que é socialmente imposto à formação e atuação do futuro profissional de administração.

O segundo eixo transversal (d), último dos quatro da formação, é aquele que “visa capacitar e instrumentalizar o estudante para que ele seja capaz de pensar, analisar, elaborar e agir criticamente em relação à realidade social, organizacional e individual”, com o intuito de, principalmente, “preparar o estudante para o agir consciente, reflexivo, criativo, ético e crítico” (PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO, 2014, p. 8). Este é o eixo que propõe destacar as dimensões ética, crítica e reflexiva de uma formação. Soma-se à pretensão de superar o caráter excessivamente técnico e instrumental do currículo de administração, destacando a importância de “pensar, analisar, elaborar e agir criticamente em relação à realidade social, organizacional e individual” (PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO, 2014, p. 8).

Com relação a este último eixo de formação, cumpre apontarmos para a possível influência do contexto vivenciado quando da formulação da reforma, novamente tendo como intuito o desvelar das determinações que implicaram nesse processo. Ocorre que, tal como citado no próprio documento do PPC, “Embora não haja um programa *strictu sensu* implementado, o projeto pedagógico leva em conta sua implantação futura”. No momento em que se trabalhava a reforma, havia também o esforço de implementação de um programa de mestrado na Faculdade de Administração da UFJF, de maneira que “o currículo ora adotado prevê uma carga maior de disciplinas na área de metodologia, de forma a preparar e estimular o discente para o desenvolvimento de sua competência acadêmica” (PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO, 2014, p. 12). A intenção aqui é tão somente apontar que, estando a implementação do mestrado em vias de ocorrer (como de fato ocorreu), esse também pode ser um fato que suscitou o debate da necessidade de atenção ao eixo que fora então constituído e designado como “Pesquisa”.

A união dos quatro eixos, em síntese, busca, através da articulação das diferentes atividades realizadas no decurso da formação do aluno, dar conta de “uma perspectiva interdisciplinar, ética e reflexiva, preparando o estudante para a vida como um todo e para a vida profissional em particular” (PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO, 2014, p. 9). É parâmetro, portanto, não somente a formação profissional, buscando, para além desta, numa visão mais ampla, dar atenção ao papel fundamental da universidade de constituir também indivíduos e cidadãos.

É nesse sentido que se encontra outra das características “inovadoras” do novo PPC: a integração entre as DCNs do Bacharelado em Administração (Resolução do Conselho

Nacional de Educação nº 04/2005) e de Administração Pública (Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 01/2014).

Conforme colocado no documento, são duas diretrizes que devem ser consideradas complementares, no sentido de que abordam diferentes dimensões necessárias à formação do administrador. Tal como é colocado no documento:

A Resolução de 2005 não apresenta princípios fundamentais, enquanto a Resolução de 2014 centra-se na relevância de um *ethos* republicano e democrático como norteador da formação profissional, assim como na flexibilidade para que instituições de ensino adequem seus projetos pedagógicos às vocações e aos contextos regionais. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade também são enfatizadas, para que processos formativos contemplem múltiplos saberes. A constituição do profissional da Administração, sob o norte da Resolução de 2005, deve desenvolver dimensões que o habilitem a compreender as dimensões científicas, técnicas, sociais e econômicas da produção. A Resolução de 2014 chama atenção para a necessidade de formação humanista e crítica de profissionais e pesquisadores, aptos a atuarem na administração pública estatal e não estatal, nacional e internacional (PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO, 2014, p. 17).

Das diretrizes do currículo do Bacharelado em Administração destaca-se, portanto, o reconhecido caráter técnico e instrumental da formação, enquanto das diretrizes de Administração Pública salienta-se a inserção de conteúdo humanista, crítico e reflexivo que parametrizem outro tipo de profissional que não apenas aquele que pode vir a atuar na esfera da produção. Da articulação das duas diretrizes, então, busca-se, de acordo com o PPC, a referida formação plural cujo escopo dê conta das diferentes dimensões de formação – técnica e política. De forma sintetizada,

A formação esperada sob os dois referenciais coloca em um mesmo patamar de importância conteúdos técnicos e políticos, instrumentais e substantivos. Às dimensões crítica, comunicacional, criativa e proativa, enfatizadas pela Resolução de 2005, integram-se outras como orientação para o interesse público, consciência das implicações éticas do exercício profissional e habilidade para conciliação de métodos quantitativos e qualitativos na compreensão e intervenção em dinâmicas econômicas, sociais, políticas e gerenciais (PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO, 2014, p. 17).

Fica claro, mais uma vez, a proposta de interdisciplinaridade e de superação de uma formação pautada senão somente, majoritariamente, na dimensão técnica em detrimento das dimensões ética, crítica e reflexiva.

Seguindo o parâmetro de oferecer ao aluno uma formação plural, o projeto destaca o aumento da oferta de disciplinas optativas e eletivas, tanto em número como em variedade, com o objetivo de que “o discente possa encontrar abordagens, conteúdos, técnicas e discussões de temas transversais, complementares e de cultura geral, na medida de seu

interesse e necessidade, inclusive em outros campos do conhecimento” (PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO, 2014, p. 7). Sobre isso, trataremos melhor mais à frente. Além disso, o PPC dispõe sobre as formas através das quais é possível fazer a integração entre teoria e prática, dentre as quais destacam-se pesquisas, visitas técnicas em organizações, participação de profissionais externos em sala de aula, visitas técnicas, projetos de extensão, empresas juniores etc. Sobre este último, tem-se um trecho informando-nos sobre sua importância da seguinte forma: “A existência da empresa júnior – CAMPE – também é digna de destaque, na medida em que funciona como uma espécie de laboratório de aprendizagem dos conhecimentos aprendidos e discutidos em sala de aula” (PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO, 2014, p. 11). Esse destaque, para nós, mostra a relevância do eixo tradicional da formação, além de constituir traço importante na demarcação de que é uma atividade que permanece não tendo, no novo currículo, uma alternativa prática. Em outras palavras, a empresa junior continua sendo apontada como a referência mais funcional no que se refere à possibilidade de articulação entre teoria e prática para os alunos. Numa visada mais profunda, isso nos revela mais um indício da forte difusão da ideologia neoliberal no curso.

Em razão da formação técnica e humanista pretendida, o PPC frisa também o papel do professor nesse processo, ressaltando que ele deve preocupar-se não apenas com seu papel de “transmissor de conhecimentos”, mas também de motivador do desenvolvimento das dimensões crítica e reflexiva do aluno. Sendo assim, “exige-se do corpo docente, em sua prática cotidiana, o compromisso com o estudante no sentido de fazê-lo pensar e agir de forma crítica e consciente (...) e não para meramente “formatá-lo” segundo lógicas e modelos supostamente universalistas” (PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO, 2014, p. 17).

A estrutura do currículo, baseada nas DCNs – princípio norteador do projeto –, classifica as disciplinas em quatro grupos distintos: conteúdos de formação básica, de formação profissional, de formação metodológica e de formação complementar. O primeiro grupo compreende “estudos de cunho humanístico, filosófico, jurídico, bem como os relacionados com as tecnologias da comunicação e da informação, matemática, estatística e economia”; o segundo tem conteúdos “relacionados com as áreas específicas, envolvendo teorias da administração e das organizações e as áreas funcionais”; o terceiro se ocupa dos “métodos, técnicas e instrumentos que possibilitem a realização da pesquisa, da elaboração e da disseminação do conhecimento científico”; e o último, por fim, engloba os “estudos opcionais e eletivos de caráter transversal e interdisciplinar” (PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO, 2014, p. 18).

Como se vê, a estrutura observa todos os aspectos mencionados no objetivo a que se propõe a reforma curricular. A proposta de formação plural é, ao menos em tese, atendida no que diz respeito às classificações acima descritas. Além dos aspectos técnico e humanístico, tem-se maior incentivo à área metodológica e à interdisciplinaridade, esta como forma de fomentar o desenvolvimento da habilidade crítica e reflexiva do aluno na medida em que proporciona o contato com outros tipos de discussão que não apenas aquelas que são feitas nos limites do próprio curso de Administração.

Além das já referidas alterações, dentre as disciplinas eletivas, o novo PPC traz outra “inovação” pedagógica: as oficinas e os laboratórios. Estes “são atividades de cunho prático e aplicado, contemplando a integração entre teoria e prática, além de favorecer a interdisciplinaridade”. As oficinas são definidas como “atividades práticas que têm como objetivo capacitar o aluno em habilidades pontuais” em que “o foco é, portanto, a técnica”. Os laboratórios, por sua vez, “são atividades práticas com o fim específico de se atender a uma demanda real, ou seja, o foco é o produto” (PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO, 2014, p. 19). Há de se destacar, a respeito dessas iniciativas, porém, certa falta de clareza no que diz respeito não somente à ideia em si, mas também às formas com que de fato isso será posto em prática. As oficinas e os laboratórios são citados, em outras palavras, de forma rasteira e superficial, o que, para nós, faz crer que está apenas constando no corpo do documento como uma possibilidade possível, mas não necessariamente trabalhada com vistas a sua execução imediata. Trata-se, a nosso ver, da indicação de uma possibilidade que pode, ou não, vir a ser executada de fato.

Sobre a grade curricular, de forma resumida, as disciplinas obrigatórias de fato novas são: Administração Pública I e II, Empreendedorismo e Introdução à Administração. As disciplinas de Teoria Geral da Administração e Recursos Humanos tiveram alterações de nomenclatura, dadas suas novas concepções e novos contextos e temáticas a elas incorporados, passando a chamarem-se, respectivamente, Estudos Organizacionais e Gestão de Pessoas. Ao rol de disciplinas eletivas foram somadas disciplinas cujos temas buscam atender à proposta de interdisciplinaridade e pluralidade da formação, incluindo os seguintes temas: Identidade, Trabalho e Organizações; Organização do Trabalho no Capitalismo; Organização, Trabalho e Minorias; Organizações Sociais e Políticas; e Teoria dos Jogos.

Consideramos importante voltar nossa análise, principalmente, às novas disciplinas obrigatórias, entendendo-as como as que de fato serão denominador comum a todos os discentes do curso de Administração. Sendo assim, referimo-nos primeiro à disciplina “Introdução à Administração”, cuja ementa consta no documento conforme segue.

Administração: conceito e objeto de estudo; Setores de aplicação da Administração: privado (o mercado), público (o Estado) e público não estatal (o terceiro setor); Interfaces da Administração com outras áreas de conhecimento: ciências contábeis, ciência política, economia, engenharia, direito, sociologia e psicologia; O administrador: identidade, habilidades necessárias e possibilidades de atuação. Geração de conhecimento em Administração; Ensino, pesquisa e extensão em Administração; Textos acadêmicos em Administração: diretrizes para leitura, análise e interpretação, tipos (resumos, resenhas, artigos, ensaios e monografias), estrutura, linguagem e normalização; Seminários em Administração: orientações para elaboração; Fontes para pesquisa acadêmica em Administração. O Bacharelado em Administração da Universidade Federal de Juiz de Fora: perfil do egresso, eixos de formação, estrutura curricular e atividades extraclasse (PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO, 2014, p. 30).

A disciplina é proposta como forma de, já no primeiro período do curso, colocar o aluno em contato com as diversas dimensões de atuação do profissional de Administração. Dessa forma, a ementa abrange os diferentes setores em que os conhecimentos em administração podem ser aplicados – público, privado e não estatal –, a exposição do caráter interdisciplinar do curso, colocando em evidência as diferentes áreas com as quais a administração estabelece conexões, a área de pesquisa e a informação mesma sobre o próprio projeto do curso de Administração da UFJF. Este último ponto surge como forma de tornar o aluno consciente das possibilidades que o curso lhe oferece em termos de conhecimento teórico e prático; de apresentá-lo, desde o primeiro instante, os parâmetros oficiais que este bacharelado em específico segue e quais os seus objetivos. É, a nosso ver, uma proposta importante, no sentido de incentivar o aluno a ter determinado controle sobre o que ele pretende fazer durante sua graduação. Tendo a necessária elucidação a respeito de todos esses aspectos é possível supor que o aluno terá ferramentas suficientes para escolher, dentro do escopo que lhe é oferecido, aquilo que ele quer de fato desenvolver durante o curso. Entendemos como importante também porque, embora não se possa negar o necessário papel do aluno de buscar por informações, a iniciativa cumpre um papel que é também da universidade: oferecer essa informação ao discente. Não basta esperar que ele, ao entrar na faculdade, esteja ciente ou venha a ser ciente da estrutura burocrática a sua volta. É necessário que ele seja direcionado de alguma forma, informado a respeito das possibilidades a ele reservadas naquele âmbito.

Quanto às ementas das disciplinas de Administração Pública I e II, na primeira consta: “Modelos de administração pública: patrimonialismo, burocracia, gerencialismo e administração societal. Modelos de administração pública e o contexto brasileiro. A administração pública como campo de conhecimento e atuação profissional no Brasil” (PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO, 2014, p. 39) e na segunda: “Democracia e

republicanismo. Poder local, participação, associativismo e controle social. Política, cidadania e interesse público. Ética e serviço público” (PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO, 2014, p. 44). Sem grandes observações a serem feitas, tem-se conteúdos essencialmente introdutórios na primeira disciplina, destacando-se os diversos modelos de administração pública, e conteúdos mais específicos do modelo vigente na segunda. São conteúdos que trazem, de fato, uma abordagem diversa à tradicionalmente trabalhada no curso de administração e cujo ensino, pode-se supor, certamente atenderá à proposta da reforma de ao menos indicar possibilidades distintas da grande empresa.

A disciplina de empreendedorismo, por sua vez, tem sua ementa descrita conforme segue.

Definição e histórico; Característica e perfil do empreendedor; Escolas do Empreendedorismo; Teoria Visionária de Filion. Micro e Pequenas Empresas: Definições e características das MPEs; Globalização e suas interferências nas MPEs; Estratégias para MPEs; Clusters e MPEs; GEM - Global Entrepreneurship Monitor: Pesquisa e Resultados. Plano de Negócio: Estrutura do Plano de Negócio; Metodologia de Elaboração do Plano de Negócio; Plano de Marketing; Plano Financeiro (PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO, 2014, p. 61).

É interessante, neste ponto, recorrermos mais uma vez àquilo que é apresentado como a compreensão acerca do termo empreendedorismo dentro do escopo do PPC como forma de expor o necessário contraponto entre esta compreensão e o que de fato é privilegiado na ementa da disciplina. Novamente, portanto, o empreendedorismo referenciado no projeto é entendido “como uma espécie de atitude ou comportamento que pode ser empregado em diversos contextos, com as devidas peculiaridades” (PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO, 2014, p. 7). Cabe colocar aqui, assim, o questionamento a respeito de quais as peculiaridades existente na ementa disposta. As abordagens temáticas, como se pode constatar, vão no sentido do que hodiernamente é promovido pelo ideário neoliberal. A ementa, em sua generalidade, privilegia o enfoque mercadológico, inclusive em sua bibliografia básica, cujas obras referenciadas são: *O Segredo de Luísa*, *Oficina do Empreendedor*, ambas do autor Fernando Dolabela, e *Boa ideia! E Agora?*, dos autores Fernando Dolabela e Louis Jacques Filion. A nosso ver, não há outro contexto senão o de mercado capitalista. Não há, por exemplo, na ementa, referência ao empreendedorismo social, comumente colocado como outro contexto possível de aplicação do ideário empreendedor. A totalidade dos conteúdos preconizados é, portanto, consoante tão somente com a lógica mercadológica da qual o PPC, em sua definição de empreendedorismo, tenta escapar de alguma forma.

O último ponto de nossa análise do projeto lança olhar sobre um dos declarados princípios norteadores da estrutura curricular. Conforme colocado no documento, adotar uma perspectiva de formação “que leve em conta, especialmente, as dimensões interdisciplinares e éticas da atuação profissional, a qual passa a ser compreendida como comprometida com o desenvolvimento social e econômico, mas em consonância com princípios legais, éticos e morais” implica adotar “uma das principais diretrizes que regem uma universidade, qual seja, o princípio de liberdade acadêmica” (PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO, 2014, p. 16). Sobre este ponto, interessa-nos a definição e as implicações deste princípio conforme o PPC. Genericamente definido como “a busca pela verdade onde quer que ela leve”, esse princípio apresenta-se como “a busca pelo saber e pela verdade de forma crítica (...) sem o estabelecimento de laços com os poderes e ideologias dominantes” (PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO, 2014, p. 16).

Propõe-se à formação do administrador, em outras palavras, neutralidade. Há, no entanto, na perspectiva teórica que orienta este trabalho, um dissenso na proposição conjunta de formação crítica e não associação a ideologias. Isso porque, conforme colocado anteriormente, partindo da determinação ontológica da ideologia, que em um de seus aspectos é orientação ideal da prática, orientar-se ideologicamente é algo inerente a qualquer ação social. Essa proposta de neutralidade, pelo contrário, permite-nos constatar novamente que, sob o véu da argumentação que pretende desvencilhar o novo Projeto Pedagógico de Curso do seu caráter excessivamente técnico, há ainda, em verdade, a hegemonia deste. Para além disso, trata-se de uma proposição que atende à pretensão do ideário neoliberal de, ao também mostrar-se como neutro, afirmar-se como opção inescapável à sociedade.

A análise do Projeto Pedagógico do Curso de Administração, em conclusivas linhas, permite-nos constatar, em grande medida, a presença da posição nomeada por István Mészáros como posição veleitéria. Há a proposta de uma formação que busque ultrapassar os limites meramente técnicos e instrumentais até então predominantes através da incorporação de discussões humanísticas cujas abordagens incluam, dentre outros, aspectos de uma formação também voltada para as dimensões ética e crítica. No entanto, há também, por outro lado, a necessária resposta aos interesses sociais dominantes na medida em que se presencia a adição de conteúdos também relativos ao empreendedorismo – representante da ordem política, social e econômica vigente. Sendo assim, o caráter que assume o documento resultante da reforma curricular é de adaptação, uma espécie de adequação a novos contextos do campo profissional sem que se vislumbre, a nenhum momento – e isso é também colocado

como derivação das limitações estruturais existentes – uma formação que se desobrigue, por exemplo, do referido “eixo tradicional”.

4.2 Análise das entrevistas

As entrevistas, do tipo semiestruturada, abrangem perguntas cujo objetivo é entender como se deu o processo de reforma curricular, destacando-se questões referentes às discussões feitas, ou não, bem como seu conteúdo, a organização do currículo proposto, a função da formação em administração e da formação universitária de forma ampla e a perspectiva ideológica predominante no projeto.

A primeira coisa a ser dita diz respeito às motivações para a mudança do currículo, dentre as quais os entrevistados destacam as questões pedagógicas. Havia, conforme fala de um deles, a “percepção de que a parte pedagógica como um todo tinha que vir para o primeiro plano” que era necessário “atualizar esse pedagógico, pluralizar esse pedagógico” (entrevista de E5). Essa ênfase à pluralização, ressalta-se, se dá no sentido de que havia também a “percepção de que a discussão de empresa tinha uma centralidade muito grande” (entrevista de E5). Além disso, considerava-se que o currículo, na forma como se apresentava, estava “desconectado das questões mais contemporâneas (discussões sobre gênero e organizações, novos formatos organizacionais, terceiro setor, redes, teletrabalho... tudo isso estava distante da discussão)” (entrevista de E5). Essas temáticas, diga-se de passagem, têm também sua importância reconhecida, conforme fala de um dos entrevistados, em razão de sua incorporação à sistemas de avaliação como o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), no qual o desempenho dos estudantes determina a avaliação atribuída ao curso – fato representativo do que Callinicos aponta como a transposição da lógica da competição à realidade das universidades como um fenômeno global. Além disso, havia a preocupação de que houvesse mais espaço, principalmente, para questões relativas à administração pública, até então presente no currículo apenas em matérias eletivas, como forma de (tentar) contrapor o fato anteriormente mencionado de que o curso tinha um viés demasiado empresarial. Exigências de alterações estruturais foram também citadas como parte das motivações da reforma. Uma delas diz respeito à extinção de uma disciplina do curso de Direito, suscitando a necessidade de alterações na grade curricular; outra está relacionada à chegada de novos professores e suas respectivas demandas e uma última apontada pelos entrevistados trata da necessidade de atualizar questões referentes à flexibilização curricular.

Em consonância com o que foi exposto na análise do Projeto Pedagógico de Curso, em que a pluralização é colocada como a principal inovação do novo projeto, a motivação

principal da reforma, de maneira sucinta, segundo os entrevistados, estaria no interesse de “garantir para o nosso aluno uma formação plural” (entrevista de E4) através da revisão e introdução de conteúdos e reflexões em razão também da “dinâmica de desenvolvimento do conhecimento” (entrevista de E2). Trata-se, portanto, da articulação de duas necessidades distintas: “a exigência do mercado e (...) a própria evolução do curso em termos de debate, de crítica...” (entrevista de E3).

É importante destacar da fala dos entrevistados, no entanto, que, embora já houvesse predisposição à reforma desde o planejamento estratégico feito em 2010 e houvesse também a “percepção de que a reforma curricular era importante, era desejável” (entrevista de E5), por outro lado, “havia, obviamente, uma dúvida: é reforma ou é ajuste?” (entrevista de E2). Conforme relatado na entrevista de E5, “todo o processo foi bem aceito, exceto essa ressalva de um debate maior”. Ocorreu que no momento em que o projeto, depois de consolidado, foi levado ao colegiado – instância de homologação do documento – foi levantada, por alguns professores, a necessidade de que o debate a respeito do projeto fosse maior, levando a uma rediscussão deste. A nós interessa lançar luz sobre esse aspecto no sentido de destacar nossa compreensão do fato enquanto traço da posição ideológica conservadora, cuja característica essencial se revela na exposição da dificuldade de parte do corpo docente de dar margem a uma mudança em proporção demasiada com relação ao escopo já existente.

Sobre a realização de debate acerca da formação universitária no decurso do processo da reforma, as respostas foram variadas, havendo quem confirmasse a existência do debate, quem negasse e quem colocasse ressalvas ao modo como ele foi conduzido. Nesse sentido, para aqueles cuja resposta foi afirmativa, o debate foi algo intrínseco, “até porque nós não fizemos uma nova grade, nós fizemos um novo projeto pedagógico”, cujo enfoque basilar residia no fato de que “o objetivo do curso já não atendia as necessidades atuais dos alunos e do mercado de trabalho” (entrevista de E1). Na mesma direção, outro entrevistado também aponta o debate acerca da formação universitária como algo inerente, já que “O principal – e o ponto de partida – é, afinal de contas, quem é esse aluno que a gente quer formar” (entrevista de E2). Quanto às referências teóricas utilizadas, no entanto, o entrevistado nos diz que “não tenho um autor, mas uma perspectiva, uma forma de ver a formação superior”, sendo esta perspectiva, segundo ele, traduzida na intenção de “equilibrar uma formação muito técnica com uma formação mais humanista” e “também uma perspectiva crítica que o aluno não seja formado apenas como um mero instrumental, reproduzidor de lógicas e conceitos, e até ideologias, sem um mínimo questionamento crítico sobre isso” (entrevista de E2). Para o terceiro entrevistado cujo entendimento foi de que também houve debates sobre o assunto, o

debate se deu no sentido da compreensão de que a formação universitária deve prezar pela formação do cidadão, do sujeito e do técnico, através da articulação das dimensões técnica, política e ética. Nesse sentido, segundo ele, o novo PPC abriria maiores possibilidades ao trabalho com as dimensões política e ética, na medida em que, dentre as medidas, busca promover outros debates que não apenas o estritamente relacionado às técnicas instrumentais e inclui outras possibilidades de atividades extracurriculares. Fator comum a esses que afirmaram a existência do debate foi o não apontamento de referências teóricas específicas.

A ausência dessas referências teóricas, inclusive, é apontada na entrevista de E4, segundo o qual, “os professores (...) estão muito mais centrados nas questões tecnicistas do que nas questões pedagógicas”, havendo, assim, “uma preocupação mais com a estrutura das disciplinas, a composição, a forma como era colocada e menos as questões pedagógicas que envolvem o curso como um todo”. Conforme colocado por este, os debates estiveram restritos ao grupo, enquanto comissão, de maneira que “não houve debate (...) com a comunidade acadêmica como um todo; não houve a iniciativa de se expandir isso”. Além disso, outro aspecto ressaltado é o da presença de certa pressa para a comissão apresentar resultados – decorrente do fato de que o projeto de reforma já durava quatro anos – o que teria contribuído sobremaneira para o não desenvolvimento de debates profundos e realmente embasados em teoria pedagógica. Questão cara na opinião tanto de E4 como de E3, é a da necessária amplitude desse debate que de fato, segundo eles, não ocorreu. Ambos, de forma sucinta, concordam quanto ao fato de que “debater a formação universitária é uma coisa bem ampla (...) se houvesse esse debate, inclusive, tinha que ser com a comunidade toda ali da FACC. Isso não aconteceu” (entrevista de E3).

Analogamente, sobre debates acerca da formação em administração, as respostas obtidas foram no mesmo sentido, destacando-se alguns pontos. Em primeiro lugar, considera-se importante destacar a fala segundo a qual algumas das referências utilizadas como “modelo” do que viria a ser o novo currículo compreendem cursos cuja orientação é, reconhecidamente, o mercado. Conforme colocado pelo entrevistado “Nós tivemos um grupo de pesquisa e a gente se baseou muito na mudança curricular de outros cursos (...) como da UFMG (...), particulares como PUC, também UFV, Lavras”, mas, de modo geral, “Em relação à formação universitária, nós verificamos a partir do mercado mesmo. A demanda histórica dos alunos e a demanda do mercado” (entrevista de E1).

Importante ponto da fala descrita é também o fato de que a discussão não teve em seu início, como seria desejado, a marca de algo que se propusesse a ser de fato novo. Em outras palavras, o modelo proposto não foi resultado de uma discussão anterior, embasada em

concepções próprias a respeito da formação desse profissional, mas, majoritariamente, de uma adaptação às necessidades prementes com referência em outros currículos já existentes. Entende-se esse fato como traço da posição ideológica veleitória, em que pese a busca por uma mudança, no entanto “viciada” – nos termos de Mészáros – pelo mesmo contexto que suscita sua necessidade. Corroborando esta conclusão, há também a fala segundo a qual a dimensão técnica da formação do administrador é muito forte e, mais que isso, intransponível, na medida em que, conforme já colocado anteriormente, existem limitações exteriores, como o parâmetro legal a ser seguido (as DCNs), que impedem essa superação. Assim, na concepção estabelecida acerca do que seria a reforma, “não se tratava de criar um curso de ciências sociais, grosso modo, apenas para fazer uma comparação. Mas também não dava pra ser um curso totalmente baseado num ponto de vista técnico limitado, micro”, de forma que a intenção, novamente, seria “diminuir ou equilibrar isso que a gente achava ser um excesso de tecnicismo” (entrevista de E2).

Os debates acerca da formação em administração, de modo geral, foram, conforme relatado por alguns dos entrevistados, resultado de discussões centradas na comissão de reforma e foram embasadas nos aportes individuais de cada professor. Ou seja, da articulação dos diferentes pontos caros à cada um, surgiu uma espécie de denominador comum que se colocou como parâmetro a ser seguido na reforma. Não houve, portanto,

nenhuma orientação de autores ou de correntes de pensamento sobre educação que a gente tivesse seguido. Era muito mais uma proposta de ver o que as outras faculdades estão fazendo, as bem sucedidas no Brasil, as bem avaliadas pelo MEC e tentar se inspirar nelas. Agora, quais as bases pedagógicas que elas estão usando, (...) na minha leitura, pouco interessava (entrevista de E4).

Além disso, outra fala nos revela o ponto de vista segundo o qual a discussão a respeito da formação do administrador teve como foco a atenção aos aspectos estruturais do curso em detrimento das questões pedagógicas, de maneira que “em relação à formação do administrador também ficou mais restrito ao que o curso pode oferecer; ficou mais restrito à questão de matérias e atividades mesmo” (entrevista de E3).

Essas questões, quando colocadas frente às concepções do corpo docente sobre a função da formação universitária e da formação do administrador, permitem-nos estabelecer alguns contrapontos. Para elucidá-los, pois, esclarecemos essas concepções.

A formação universitária, para o conjunto da comissão, abrange diversas dimensões, mas, de forma geral, deve (“idealmente” falando) estar vinculada ao processo social, à formação do indivíduo em três dimensões distintas, porém conexas: sujeito, cidadão e

profissional. No entanto, destaca-se o fato de que “a universidade não é um fim nela própria” (entrevista de E5). Nesse sentido, não se pode desconsiderar as influências e pressões externas que se colocam à formação universitária. Em outras palavras, não se pode ignorar o fato de que, vivendo em uma sociedade capitalista, fundamentalmente centrada no trabalho, a universidade deve responder à necessidade de “formação de mão de obra para o mercado de trabalho” (entrevista de E4). Assim sendo, “A universidade está aí para atender as necessidades e os interesses daqueles que a constroem” (entrevista de E3). Apesar disso, revela-se, novamente, traço da posição veleitória quando da exposição da preocupação com uma formação que não se limite, no entanto, apenas e tão somente a esse aspecto inegável e, ainda mais, imposto por mecanismos regulatórios. Ou seja, a formação do administrador “não deve ser exclusivamente para uma formação para o mercado”, mas, por outro lado “isso está na legislação: temos que formar profissionais para atender a sociedade, o mercado” (entrevista de E2). Trata-se, em nosso juízo, da reprodução do que já está posto, da reprodução da ordem já estabelecida, com a adição, porém de ressalvas ao discurso dominante. Ou seja, o papel do professor, nesse sentido, “não (...) deve ser meramente reproduzir um ideário, uma ideologia, sem no mínimo do mínimo questioná-la, colocá-la em discussão” (entrevista de E2), entendendo, ademais, que é preciso “ter um traço comum [com o que é preconizado na formação em administração de modo geral], mas a gente pode ter amplitude pra fazer diferente” (entrevista de E5). Essa amplitude é traduzida, no novo PPC, conforme colocado anteriormente, por exemplo, pela introdução das disciplinas do campo de públicas e pelo novo rol de disciplinas eletivas, em que pese maior atenção a conteúdos humanísticos. Não é problema, portanto, a reprodução de um ideário específico, mas a hegemonia acrítica deste. Interessa, assim, em alguma medida, expor antagonismos e fazer o exercício crítico-reflexivo, sem que, porém, vislumbre-se algo para além das possibilidades dadas.

A formação do administrador, por sua vez, é reconhecidamente marcada pela necessidade de resposta às já referidas pressões externas – o sistema capitalista e o ideário neoliberal – em que “essa relação com o mercado, com a indústria, é muito presente, até na origem dos próprios cursos de administração” (entrevista de E2). Esse aspecto, especificamente, nos faz retomar o processo de constituição dos cursos de Administração no Brasil que, conforme esmiuçado no referencial teórico do trabalho, teve forte influência norte-americana e, conseqüentemente, da ideologia conservadora cuja representação, hoje, é o neoliberalismo. Em vista disso, apesar da constatação de que “a dimensão política da universidade é importante, a dimensão crítica da universidade é importante, (...) para muitos isso é contraproducente, desvia ela da sua função primordial” (entrevista de E5). Essa função

primordial, por sua vez, é a de “reproduzir da melhor forma possível a exploração do trabalho”, ou seja, “com técnicas cada vez mais apuradas para explorar cada vez mais, para extrair cada vez mais valor da mão de obra” (entrevista de E4). Algumas dessas características da formação, inclusive, conforme depoimentos, estão dispostas nas próprias diretrizes do curso, o que também levou à tentativa de aliar as diretrizes dos cursos de Bacharelado em Administração e Administração Pública a fim de equilibrar essas dimensões política e técnica. Conforme o entrevistado:

O ensino é tecnicista, a visão crítica lá [na DNC do Bacharelado em Administração] é meramente uma crítica voltada para produção, não é uma crítica no sentido social, filosófico, nada do gênero. A crítica ali é ‘qual é o processo melhor, como eu posso melhorar meu processo se está ruim’, ou seja, é uma perspectiva totalmente técnica, micro, fechada e não considera esses outros elementos. Então a gente nesse aspecto procurou ultrapassar as diretrizes, mas não dá para ultrapassar assim no todo, superar as diretrizes. Você está preso nelas, mas também não está totalmente (entrevista de E2).

Afora essas concepções, predomina, contudo, uma visão intermediária a respeito da função do administrador em que é reconhecido o caráter hegemônico do viés empresarial/mercadológico, mas que aponta agora para novas possibilidades de atuação desse profissional. Conforme fala de um dos entrevistados:

Eu não consigo imaginar um administrador em uma empresa conversando com seu chefe e questionando o capitalismo. Acho difícil. É difícil você lutar contra essa lógica porque é uma lógica quase inerente a essa atividade no modo de vida que nós vivemos, no tipo de sociedade que nós vivemos. Isso é o que predomina na formação. O critério de sucesso de quem é administrador é ser bem sucedido porque deu dinheiro para uma empresa. Ponto. Agora, por exemplo, você pode ter administradores formados, trabalhando em outras áreas, como sindicatos, uma ONG, dentro de cooperativa, para uma associação de bairro, associação de catadores de papel, um consultor para ajudar comunidades... Você tem um *know-how*, tem ferramentas, tem conhecimento que são úteis para essas pessoas e que não necessariamente visam lucro. É uma atividade, é uma ferramenta, ela pode ser útil para você. Então administradores podem fazer essas coisas também, mas em geral não é o ideário passado no curso (entrevista de E2).

Apesar das possibilidades de atuação do profissional e da intenção de pluralizar o currículo da formação do administrador, reconhece-se que o ideário dominante permanece sendo o conservador, voltado para o mercado e para a grande empresa e isso se deve ao tipo de sociedade em que se vive – sociedade capitalista. É impossível, portanto, dentro dessa compreensão, fugir das determinações segundo as quais se deve voltar à formação universitária e do administrador ao atendimento dos ditames desse tipo específico de sociedade, sob pena de formar profissionais que não consigam adaptar-se à realidade

existente. Ou seja, “você também não pode revolucionar a ponto de abrir mão das áreas funcionais, a ponto de não existir um vocabulário comum desse administrador com todo o resto do mundo” (entrevista de E5). Resto do mundo entenda-se, a ordem social, política e econômica vigente e a preponderância da função mercadológica do profissional de administração. A formação do administrador não pode, pois, estar além das condições econômicas, sociais e políticas presentes, das relações de dominação que a própria administração se encarrega de perpetuar.

Com base no exposto, é possível encontrar antagonismos entre a preocupação pedagógica ressaltada no Projeto Pedagógico de Curso e a maneira como se deram os debates acerca desses temas. Entende-se que, em verdade, os debates estiveram restritos, sobremaneira, aos aspectos práticos da reforma. As discussões, baseadas nos aportes individuais de cada professor, não tiveram como força motriz o debate pedagógico em si, entendendo-o de maneira ampla e profunda. Até porque, como ressaltado em algumas falas, esse debate, em tese, deveria, em primeiro lugar, abranger toda a comunidade acadêmica ao menos em algum momento do processo, o que não ocorreu. Podemos inferir, assim, que houve, na verdade, a justaposição de opiniões e sugestões com vistas ao estabelecimento de um projeto de curso em comum, que desse conta das questões consideradas passíveis de mudança na estrutura curricular. Nesse sentido, alguns fragmentos referentes à justificativa de estruturação do currículo nos ajudam a confirmar essa análise.

Em primeiro lugar, a estrutura curricular levou em conta aquilo que é determinado nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Bacharelado em Administração. Outra preocupação de ordem estrutural diz respeito ao quantitativo de professores, sendo decidido que haveria, em média, três disciplinas por área; a carga horária necessária ao curso, já que existe um tempo médio para formação dos alunos; e o próprio perfil do corpo docente, no sentido de que é ele que de fato fará a mudança ocorrer, ou não. Sendo assim, não basta apenas inserir um determinado conteúdo, é preciso, antes, garantir que haja possibilidade de que o corpo docente trabalhe com esse conteúdo. De maneira geral, tem-se que “o currículo está refletindo as áreas que nós temos dentro do departamento de ciências administrativas”, mas “deveria ser o contrário: as áreas deveriam estar refletidas no currículo” (entrevista de E4). Sendo assim, foi “muito mais uma questão de redesenhar o curso, mas sem alterações estruturais fundamentais. Era só uma questão de periodizações, criação de novas disciplinas, extinção de algumas, coisas muito mais assim”, ou seja, “foi muito mais um arranjo” (entrevista de E4). Além disso, a respeito de uma perspectiva de formação adotada, fica claro, pela fala dos entrevistados, que esta perspectiva fora baseada, como já citado algumas vezes, na tentativa

de reduzir a dimensão exacerbada da parte técnica e instrumental através da inserção de conteúdo humanístico. Algo para, além disso, não houve. Conforme a fala de um dos entrevistados:

eu não consigo enxergar ali que há uma perspectiva consolidada de formação no curso. Eu acho que há ali a justaposição de vários interesses, de várias áreas que têm seus vários interesses e por uma questão de arranjo político a gente conseguiu conciliar esses vários interesses dentro de uma estrutura mínima de curso (entrevista de E4).

Apesar desse direcionamento em certa medida desordenado, alguns pontos centrais da formação do administrador foram apontados como centrais. Considerando a visão mais geral do curso em que predomina o caráter mercadológico, destacam-se como pontos centrais: visão sistêmica, eficiência, criatividade, inovação, atitude empreendedora etc. Em linhas gerais, a capacitação para utilização da técnica na aferição de lucro, “passando vista grossa para qualquer tipo de reflexão” (entrevista de E3). Ou seja, “são pontos extremamente técnicos, voltados para uma otimização de recursos financeiros, uma utilização que impacte o mais positivamente na lucratividade das empresas” (entrevista de E4) e que habilitem o futuro profissional à atividade de mediador de conflitos, já que “tem antagonismos: capital e trabalho (...) e como os interesses não são os mesmos, os objetivos não são mesmos, quem amortece isso é a média gerência, é o administrador” (entrevista de E5).

Assim como em outros momentos dos depoimentos dos entrevistados, pode-se constatar a existência de uma perspectiva crítica que aponta problematizações mais abrangentes, não limitadas apenas aos aspectos puramente pedagógicos – em tese tidos como a principal preocupação do novo PPC. No entanto, essa crítica não adquire materialidade na formação do administrador, na medida em que não encontra um contexto favorável ao seu desenvolvimento. Esse contexto desfavorável refere-se exatamente às consequências da influência da ideologia neoliberal na realidade da educação universitária. Dessa forma, ainda que haja, por exemplo, conforme o trecho supracitado, o reconhecimento dos antagonismos de classe da teoria marxiana, essa não é uma temática presente nas ementas oficiais do curso e, nem de longe, mostra-se capaz de se tornar hegemônica.

Nesse sentido, o novo PPC, segundo os entrevistados, estaria munido de maiores possibilidades para atender, além dos pontos centrais da formação do administrador, aqueles condizentes com as dimensões política e ética. Assim, o novo currículo “quebra um pouco da arreflexividade que é bem presente no currículo velho, [com] um número maior de disciplinas

que fazem esse questionamento acerca da função do administrador” (entrevista de E3). No entanto, de modo geral,

o grosso mesmo da formação de administração ali na faculdade é ensinar a analisar mercado, analisar a aplicação de recursos materiais e financeiros e extrair mais valia dos trabalhadores. Então, o curso é isso. Não teve como mudar muito porque é a formação de administração, a gente tem as Diretrizes que também nos guiam. A gente não pode romper com as diretrizes do MEC. Então foi basicamente isso que a gente conseguiu fazer. Foi colocar alguma questão ou outra, polvilhar ali alguma questão ou outra de reflexividade, algumas bem tênues, e inserir, principalmente, as questões de gestão pública e gestão do terceiro setor no início do curso para que isso fosse mais desenvolvido (entrevista de E4).

A estrutura do currículo, portanto, segue uma formatação que permite, no início, maior pluralidade de discussões, seguido, no meio, das tradicionais áreas funcionais e, no final, proporciona maior possibilidade, em tese, para que o aluno seja “protagonista” de sua formação, no sentido de ter a sua disposição maior número de disciplinas eletivas e optativas e mais oportunidades de atividades extracurriculares.

Trataremos agora da visão do corpo docente quanto às influências dos interesses dominantes no conhecimento oficial – “oficial” no sentido daquele que é transmitido nos cursos de graduação – buscando, com isso, apreender elementos que ajudem a construir a compreensão sobre quais as visões ideológicas dos professores.

Como em vários outros momentos das entrevistas, e no PPC, a influência dos imperativos de mercado é novamente apontada, já que “a administração é uma prática social e depois um curso que sempre foi influenciado diretamente e é e foi voltado para esses interesses dominantes” (entrevista de E3). Além disso, sendo sua origem conhecidamente conservadora, o próprio “histórico da administração já é um facilitador muito grande para esse conhecimento refletir esses interesses dominantes” (entrevista de E3), já que, também, “A administração é uma disciplina que está muito ligada a esse *status quo*. Ela nasce de uma distinção: quem trabalha e quem controla o trabalho. E é claro que a gente reproduz isso” (entrevista de E5). Isso pode ser verificado no próprio currículo, em que “a gente não vai ver, por exemplo, eixos ou disciplinas voltados para autogestão de fábrica dos trabalhadores, coisas assim, práticas mais libertárias” (entrevista de E3). Diferente disso, encontramos de fato disciplinas ainda predominante voltadas ao atendimento desses imperativos de mercado, em consonância com a lógica capitalista.

Em conformidade com o que foi exposto linhas acima, a fala dos entrevistados aponta, a todo o momento, para os determinantes estruturais do curso, em que se encontram não

apenas as Diretrizes Curriculares Nacionais, mas, mais amplamente, o sistema capitalista e o ideário neoliberal. Nesse sentido,

Talvez seja uma das grandes dificuldades da própria universidade, porque ao mesmo tempo que ela se propõe como missão, e está lá na LDB, que ela vai formar um profissional para o mercado, então já é atribuído a esse mercado uma força muito grande, oficialmente, porque está dizendo que nós temos que atender ao mercado. Então nossa autonomia já é regulada por essa ideia de que nós temos que atender algo a partir da demanda desse algo (o mercado) (entrevista de E2).

Além disso, destaca-se o fato de que na “sociedade os grupos têm poderes desiguais (...) e numa relação de poder entre grupos certamente uns têm muito mais condição de impor ou de fazer valer suas ideias, têm seus mecanismos de reprodução e a escola certamente é uma delas” (entrevista de E2). O conhecimento transmitido na universidade é, portanto, resultado dessa desigualdade de poder entre os grupos em que o discurso que vem sendo historicamente dominante é o do capital.

No entanto, a forma como esse discurso dominante é disseminado assume a suposta neutralidade a que se refere o próprio PPC. Como resultado, a ideologia ali presente é então obliterada sob o véu da técnica ou apenas pela recusa às discussões consideradas “contraproducentes”.

Então o nosso curso, de certa forma, nas entrelinhas dos livros-texto, vai um componente ideológico. O trabalho braçal é menos valorizado do que o intelectual, controlar o trabalho é tão importante quanto, ou mais até, porque o trabalho que ocorre aleatoriamente é uma fonte de desperdício... E claro que vai também a ética do desempenho, do individualismo, dessa hipertrofia da dimensão econômica, e alguns discursos que a gente percebe quase que como isentos de qualquer crítica – o discurso sobre empreendedorismo, por exemplo, no fundo é o que você tem que fazer para contemplar o seu umbigo, para sair de uma condição de empregado para empregador, que daqui a pouco contrata um gerente e nunca mais precisa trabalhar. Isso aos poucos vai... (entrevista de E5)

Tal como apontado por Gurgel (2003, p. 27), “As tecnologias gerenciais contemporâneas ensinadas (...) estariam carregadas desses valores ideológicos de modo tão consistente que se transformam em veículo por excelência de sua difusão”. Nesse contexto, portanto, ocorre que:

A maioria das disciplinas simplesmente reproduz o modelo social que a gente vive e busca aperfeiçoá-lo. Então, assim, são disciplinas que se colocam como não ideológicas porque eles acham que disciplinas que estão reproduzindo a estrutura capitalista, o modo de produção capitalista, e buscando aprimorá-lo, isso não é ideológico. O que é ideológico é aquele que contraria (entrevista de E4).

Tem-se, assim, na recusa às problematizações mais profundas e na resignação ao *status quo* como algo aceitável e socialmente inevitável, mais uma marca da posição ideológica conservadora. Essa negação do caráter inerentemente ideológico é, como já apontado, característica essencial do ideário neoliberal que, considerando o que foi visto, parece ser de fato o predominante no curso de Administração da FACC-UFJF.

Em muitos aspectos, a análise das entrevistas nos dá maiores possibilidades de entender o que de fato se passou por trás do processo da reforma curricular. Para fins de conclusão deste tópico, nos debruçaremos sobre algumas que para nós parecem mais relevantes.

Em primeiro lugar, cumpre mencionar o caráter limitador das Diretrizes Curriculares Nacionais, constantemente apontadas pelos entrevistados tanto no sentido de referência legal, como, em consequência, aspecto limitador. Nesse sentido, sendo o Estado o responsável por essa determinação legal, podemos apontá-lo, juntamente com as escolas de administração, como reprodutor e legitimador da denominada *cultura do management*, conforme Cristiana Ituassu e Maria José Tonelli (2014), sem deixar de mencionar que essa ideologia da administração está totalmente integrada a um determinante maior: o ideário neoliberal. Fato este também apontado por Cláudio Gurgel (2003), compreendendo que as técnicas e teorias administrativas colocam-se como veículos da reprodução da ideologia do projeto hegemônico da sociedade, qual seja: o projeto capitalista.

É a partir dessa compreensão que podemos destacar a subordinação da universidade à lógica capitalista, em que pese, conforme apontado por Callinicos (2006), a lógica da competição encontrada nos sistemas de avaliação institucional como o ENADE; a proletarianização do estudante que, atuando profissionalmente já no decurso da graduação, torna-se “dócil” – nas palavras do entrevistado E6: “a nossa classe [dos administradores] tem que ser uma classe dócil. Se não nos é permitido discutir a natureza dos fins, se só nos é permitido o emprego dos meios, a gente tem que ser, por definição, dócil” – no sentido de apresentar menores resistências à aceitação da ordem vigente. Nessa direção, ainda que seja possível demarcar a presença de uma crítica radical na fala de alguns dos entrevistados, por exemplo, não é possível, por outro lado, encontrar correspondências dessa crítica na formação do administrador. Um dos possíveis motivos para este fato, inclusive, é a própria orientação ideológica do corpo docente. O professor, na medida em que desempenha sua função de educador, é orientado também por ideologias específicas que repercutirão na maneira como os conteúdos por ele ministrados são passados. Significa dizer, portanto, que a orientação ideológica do professor influencia sobremaneira o nível de crítica e a amplitude das

discussões com que este abordará seus assuntos, colaborando, assim, para a forma de compreensão do aluno acerca dos diversos temas e discussões com que terá contato. Portanto, se a atuação do professor é entendida, por um lado, como possibilidade de fomentar a luta pela emancipação, ela é também, inversamente, limite inerente a esta mesma luta. O desvelar dos reais determinantes sociais depende, em larga medida, da educação formal a qual todos os alunos são submetidos. Nessa direção, a adoção da posição ideológica conservadora é condição *sine qua non* à perpetuação da sociedade do capital, em que vige a doutrina neoliberal.

Sendo assim, cumpre mencionar que a análise do currículo dos professores permite-nos constatar que o corpo docente da FACC-UFJF é formado, majoritariamente, por professores cujo ideário reflete a ideologia neoliberal. Levando em consideração aspectos como as linhas de pesquisa, os temas de projetos de pesquisa desenvolvidos e de trabalhos de conclusão de curso orientados, é possível constatar que, de um total de quarenta professores, trinta e cinco mostram-se alinhados à posição ideológica conservadora. São professores cujo trabalho acadêmico é desenvolvido de acordo com a lógica capitalista, incluindo, assim, áreas relacionadas à aspectos mercadológicos e financeiros e, ainda mais especificamente, referentes, de modo geral, à grande empresa. Ainda que seja possível demarcar a presença de outros ideários, cujas perspectivas abrangem discussões do campo de administração pública, gestão no terceiro setor, educação universitária e estudos da teoria marxista, por exemplo, com presença de crítica ao modelo social, político e econômico vigente, não são ideários que se sobressaem. Pelo contrário, encontram limitações diversas cuja causalidade maior reside exatamente no projeto hegemônico social que impõe determinantes estruturais à formação universitária.

Nesse contexto, portanto, a crítica existente encontra-se em consonância com a necessidade de que esse profissional seja docilizado o suficiente para integrar o mercado de trabalho e desenvolver suas funções conforme se espera que ele desenvolva e com o menor atrito possível, estando distante, assim, de qualquer tentativa de vislumbrar algo distinto do que já está posto. Eis que, portanto, a orientação ideológica hegemônica do corpo docente, somada aos limites estruturais impostos pelo projeto de sociedade capitalista, impedem que a crítica existente consiga de fato repercutir na formação do administrador, orientando discussões nela fundamentadas.

O último ponto que nos chama atenção se refere ao trabalho com as dimensões técnica, ética e política, tão enfatizadas durante as entrevistas. De acordo com o entrevistado E5, trabalhar as dimensões ética e política, nos termos do curso de administração, é um

processo difícil, na medida em que “a nossa lógica, a nossa sistemática, é muito limitada para trabalhar o sujeito e o cidadão, desde questões estruturais até as nossas premissas”. Ampliando esta compreensão, podemos inferir que, por outro lado, é uma limitação que, ainda com as alterações realizadas no novo PPC, concernentes à novas disciplinas, novos tipos de discussão etc., não será de fato vencida porque o neoliberalismo, enquanto ideário dominante, tem, em sua essência, a pretensão de limitar tanto quanto possível os poderes políticos. Enquanto este for o ideário hegemônico, enquanto tivermos nossas relações sociais submetidas à lógica do capital, a crítica radical não encontrará espaço o suficiente pelo fato de que não será de fato incentivada ao seu limite. O novo PPC, portanto, tal como se mostra, consegue, no limite do possível, com a inclusão dos conteúdos humanísticos, por exemplo, abrir novas possibilidades dentro do escopo vigente. Entre marcas da posição veleidária e da posição conservadora, por isso mesmo, podemos demarcar como determinante, pelo conteúdo das entrevistas, a posição ideológica conservadora muito mais potente em moldar a formação efetivamente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação dos cursos de Administração no Brasil, como visto, apresenta-se, desde o momento de sua origem, como consequência das necessidades da nova ordem capitalista por racionalização e controle da produção, de modo que os currículos sempre estiveram balizados na lógica de mercado, priorizando a técnica e a atividade prática de administrar. Como consequência dessa mesma preponderância técnica, os conteúdos de caráter humanístico apresentam-se não sob o enfoque da análise crítica da realidade, mas como parte constitutiva do aparato instrumental disponível ao exercício do futuro profissional de Administração. Grande parte do que o currículo do curso preconiza é, ainda hoje, legado da influência estadunidense quando da sua constituição – tem-se, a título de exemplo, a difusão da utilização dos estudos de caso que se referem, majoritariamente, a casos de sucesso de grandes empresas, em geral internacionais.

Para além dos determinantes históricos de consolidação dos cursos de Administração no Brasil, tem-se, ainda, o que é disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do Bacharelado em Administração, enquanto instrumento normativo legal que deve ser seguido. As DCNs, em conformidade ao que é historicamente atribuído aos cursos de Administração, apontam para uma formação técnica e instrumental, cujo enfoque notadamente prevalece nas áreas funcionais – marketing, produção e finanças. Soma-se a isto, também, a ausência de qualquer abordagem reflexiva em relação aos impactos dessas técnicas, determinadas por uma posição de classe dominante na sociedade. Quer dizer, as diretrizes não levam em conta o real objetivo da administração e pelo que este objetivo é orientado. Quando muito são refletidos problemas inerentes à própria consecução das técnicas, resolvidos obviamente por mediações meramente instrumentais. Nesse sentido, como constatado, as diretrizes atuam em duas frentes distintas: de um lado, fornecem os parâmetros considerados necessários à execução de um curso de Administração e de outro, como consequência do primeiro, atuam enquanto fator de limitação da educação, na medida em que trabalham para o tolhimento de perspectivas distintas ou questionadoras da que é hegemônica na sociedade, qual seja: o projeto de sociedade capitalista. Sendo resultado direto do sistema educacional que, por sua vez, encontra também determinantes estruturais externos a si próprio e tem como pressuposto dar resposta às necessidades a ele impostas – dentre os quais a formação de mão de obra de trabalho – as DCNs refletem também os interesses sociais dominantes na sociedade. Estes interesses, conforme exposto, identificam-se à nomeada posição ideológica conservadora de István Mészáros, na qual se verifica a aceitação da ordem social vigente sem que haja o desenvolvimento de questionamentos críticos acerca da realidade.

Marca da posição conservadora nos cursos de Administração, conforme visto, é a discussão de empreendedorismo, cuja relevância vem adquirindo níveis cada vez maiores, a ponto de, por exemplo, como no caso mesmo da FACC-UFJF, ser incorporado ao rol de disciplinas obrigatórias, direcionando, assim, discussões especificamente nele pautadas. Sua presença, por sua vez, como posto no trabalho, está diretamente relacionada ao momento específico de desenvolvimento do capitalismo em que, conforme Antônia Colbari, seu ideário se coloca como artifício de afirmação da ordem tal como está, encucando ao tecido social resignação favorável aos interesses do capital. Além disso, isto coloca novamente a constatação de que o ideário neoliberal (ao qual ele corresponde) tem a capacidade, enquanto ideologia dominante, de submeter outras esferas sociais a sua lógica própria. Além disso, e como consequência, tem-se, ao mesmo tempo, o já franco crescimento das empresas juniores, onde o ensino da técnica gerencial – tido nesses espaços como o objetivo primeiro – exerce de maneira muito enfática, como colocado por Gurgel, o papel de disseminar a ideologia da administração, estando a esta aliado o ideário neoliberal. O empreendedorismo, enquanto marca do ideário neoliberal nos centros universitários e representante da posição ideológica conservadora, é, assim, agente de associação dos estudantes em iniciativas como as empresas juniores que, por sua vez, agem no sentido não apenas de preservar a referida posição ideológica, como também de colocar dificuldades a projetos educacionais progressistas, na medida em que coopta grandemente os estudantes ao estar aliado ao discurso dominante.

Retomando o objetivo deste trabalho de avaliar a presença e a medida de outros sistemas de ideias que não o neoliberalismo, no caso específico da reforma curricular do curso de Administração da FACC-UFJF, no entanto, é possível demarcar a presença das outras duas posições ideológicas apontadas por Mészáros – veleitéria e radical. A análise do texto do Projeto Pedagógico de Curso da reforma permitiu-nos observar a presença de um ideário cuja pretensão é a de “pluralizar” o currículo e fomentar uma formação também voltada para as dimensões ética e política, colocando, assim, ressalvas ao discurso monolítico do mercado e da grande empresa e aproximando-se, assim, da posição veleitéria. Esta, conforme foi destacado, ainda que situada entre as posições conservadora e radical, colabora, na medida em que se resume a uma crítica que não chega às bases fundantes do problema que reconhece, para o projeto de sociedade já em curso. Nesse sentido, não estaria, portanto, em posição antagônica ao ideário neoliberal, mas também em consonância a este. A análise das entrevistas, por sua vez, permite-nos visualizar fragmentos de depoimentos que parecem alinhar-se à posição radical. Estes posicionamentos, no entanto, claramente não são

hegemônicos, tampouco parecem articulados no sentido da educação para além do capital a que se refere Mészáros.

Assim, é possível, pela soma das análises, comprovar a existência de uma crítica à formação em administração que, no entanto, não é prevaiente e nem se converte de maneira concreta no currículo do curso. Em outras palavras, a crítica, tal como apontado por Mészáros quando se refere à posição veleitória, é limitada pelo mesmo contexto que torna possível sua existência. Nesse sentido, o caráter da crítica que é fomentada no novo currículo do curso não extrapola os limites do escopo já vigente, de forma que não se coloca, necessariamente, em oposição ao modelo político, social e econômico de sociedade que já está posto. Trata-se, por outro lado, do exercício de uma crítica que, aparentemente, no caso da reforma curricular da FACC-UFJF, serve apenas como equalizador de demandas internas relacionadas às visões do próprio corpo docente – como nas palavras de um dos entrevistados, “uma justaposição de interesses”.

Não obstante, observam-se, quando da contraposição entre os dados da pesquisa empírica e da pesquisa documental, antagonismos que só podem ser explicados pela via da relação das universidades com a realidade social – em outras palavras, pela via da inegável subordinação das universidades à lógica capitalista. Constatou-se, no decurso de desenvolvimento da pesquisa que, quaisquer que sejam as pretensões da reforma curricular do curso, elas esbarram em determinantes estruturais que, dentre outras consequências, apresentam limites a uma perspectiva emancipatória da educação. Significa dizer que não é possível, considerando o ponto de vista da educação para além do capital de Mészáros, falar de ideologia revolucionária num contexto que notadamente não é revolucionário. Disso resulta a aparente impotência prática da crítica de fato ser refletida nas ementas e conteúdos das disciplinas do curso de Administração, de forma a orientar discussões e fomentar consciências revolucionárias. Pelo contrário, constatou-se o potencial bem maior da posição conservadora em determinar a formação e as consciências políticas ali engendradas.

Nesse contexto, como colocado, a forte influência do ideário neoliberal nos cursos, é corroborada, inclusive, pelo alinhamento da maior parte do corpo docente a ele. Este ideário que, por sua vez, conforme colocado, se expandiu mundialmente a partir da década de 1970, apresenta-se hoje como paradigma social, político e econômico, estendendo sua influência para campos diversos, dentre os quais se destaca a educação, e é resultado do processo de desenvolvimento que culminou na fase atual do sistema capitalista – segundo alguns autores, marcado como a “era da financeirização”. Desse ideário, conforme visto, tem-se como consequência, dentre outras, a proletarianização dos estudantes – realidade facilmente

identificável nos cursos de Administração – conforme Callinicos (2006) e o reduzido fomento a problematizações do espectro político na formação.

Em reduzidas linhas, portanto, verifica-se, no projeto de reforma curricular da FACC-UFJF, uma tentativa válida de alteração curricular com vistas, ao menos em tese, a um horizonte de formação distinto do praticado até então, mas que, em razão de determinantes diversos, como alguns dos que foram aqui colocados, não adquire (e nem poderia adquirir) a forma de alterações de caráter estrutural, fundamentados na perspectiva para a qual aponta István Mészáros.

Dadas as limitações de tempo para um esforço maior de pesquisa, questões diversas deixaram de ser trabalhadas. No entanto, espera-se ter caminhado no sentido de contribuir para o debate acerca da formação em Administração, destacando pontos que, possivelmente, não tenham sido presentes no decurso da reforma, de forma que podem vir a compor discussões posteriores.

6 REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70 Ltda, 1977.

BERTERO, Carlos Osmar. **Ensino e pesquisa em administração**. São Paulo: Thomson Learning, 2006.

BICALHO, R.; PAES DE PAULA, A. **Empresa Júnior e a reprodução da ideologia da Administração**. *Cadernos Ebape*, v. 10, n. 4, art. 7, p. 894-910, 2012.

BIZOTTO, C. S.; BATISTA, P. F. S.; SOLANO, V. S. **Ideologia e Movimento Estudantil**. In: JORNADA DE CIÊNCIAS SOCIAIS UFJF, 4, 2015, Juiz de Fora-MG. Anais da 4ª Jornada de Ciências Sociais da UFJF – Caminhos e interseções. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares dos Cursos de Administração**. Resolução n. 4 de 13/07/2005. Brasília, DF, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares dos Cursos de Administração Pública**. Resolução n. 1 de 13/01/2014. Brasília, DF, 2014.

CALLINICOS, A. **Universities in a Neoliberal World**. Londres: Bookmarks Publications, 2006.

CHASIN, J. **A morte da esquerda e o neoliberalismo**. Verinotio – revista on-line, n. 15, ano VIII, p. 35-41, 2012. Disponível em <<http://www.verinotio.org/conteudo/0.7776452263609.pdf>>. Acesso em 12 jul. 2016.

COLBARI, A.L. **A retórica do empreendedorismo e a formação para o trabalho na sociedade brasileira**. *SINAIS – Revista Eletrônica*, n. 1, v. 1, p. 75-111, 2007.

COSTA, A.; BARROS, D.; CARVALHO, J. **A dimensão histórica dos discursos acerca do empreendedor e do empreendedorismo**. *RAC*, n. 2, v. 15, art. 1, p. 179-197, 2011.

COSTA, A.; BARROS, D.; MARTINS, P. **A alavanca que move o mundo: o discurso da mídia de negócios sobre o capitalismo empreendedor**. *Cadernos Ebape*, n. 2, v. 10, art. 6, p. 357-375, 2012.

COVRE, Maria de Lourdes Manzini. **A formação e a ideologia do administrador de empresa**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1991.

DEMO, P. **Introdução à metodologia da ciência**. 2. Ed. São Paulo: Atlas, 1985.

FACULDADE DE ADMINISTRAÇÃO E CIÊNCIAS CONTÁBEIS. Universidade Federal de Juiz de Fora. **Projeto Pedagógico do Curso de Administração da FACC-UFJF**, Juiz de Fora, 2014.

GODOY, A. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. *Revista de Administração de Empresas*, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GURGEL, Claudio. **A gerência do pensamento: gestão contemporânea e consciência neoliberal**. São Paulo: Editora Cortez. 2003.

ITUASSU, C.; TONELLI, M. J. **Sucesso, mídia de negócios e a cultura do management no Brasil**. Cadernos Ebape, n. 1, v. 12, art. 5, p. 86-111, 2014.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MÉSZÁROS, I. Introdução. In **O poder da ideologia**. São Paulo: Ensaio. 1996.

_____. **A educação para além do capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008a.

_____. **Filosofia, ideologia e ciência social**. São Paulo: Boitempo, 2008b.

MINAYO, M. C.; DESLANDES, S.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MORAES, R. **Neoliberalismo – de onde vem, para onde vai?**. São Paulo: Editora Senac, 2001.

MOTTA, Fernando Claudio Prestes. **A questão da formação do administrador**. Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v. 23, n. 4, p. 53-55, Dez. 1983 . Disponível em <http://rae.fgv.br/sites/rae.fgv.br/files/artigos/10.1590_S0034-75901983000400006.pdf> Acesso em 12 jul. 2016.

NETTO, José Paulo. **Crise do socialismo e ofensiva neoliberal**. 2. Ed. São Paulo: Cortez. 1995.

OLIVEIRA, A. **O curso de administração à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais**. Revista Sitientibus, n. 32, p. 29-42, 2005.

PAÇO-CUNHA, E. **Ensino da administração política e consciência de classe**. In: VI Encontro de Administração Política, Niterói. Encontro de Administração Política, 2015. Disponível em <http://administracaopolitica.com.br/_TMP/textos.pdf>. Acesso em 12 jul. 2016.

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

SAAD Filho, A. **Neoliberalismo: uma análise marxista**. Marx e o Marxismo, v. 3, n. 4, p. 58-72, 2015.

SAES, Décio A. M. de. **Classe média e escola capitalista**. Crítica Marxista, São Paulo, Ed. Revan, v.1, n.21, 2005, p.97-112.

TRAGTENBERG, M. **A delinquência acadêmica**. Revista Espaço Acadêmico. São Paulo, ano II, n. 14. Jul. 2002. Disponível em <<http://www.espacoacademico.com.br/014/14mtrag1990.htm>> Acesso em 12 jul. 2016.

TRIVIÑOS, A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VAISMAN, E. **A ideologia e sua determinação ontológica.** Verinotio – revista on-line. Minas Gerais, n. 12, ano VI. Out. 2010. Disponível em <<http://www.verinotio.org/conteudo/0.49365995032122.pdf>> . Acesso em 12 jul. 2016.