
SÓCRATES E O ENSINO DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS: PELA VALORIZAÇÃO DE UM POSICIONAMENTO CRÍTICO

ARTIGO

Amarolinda Zanela Saccol

Doutoranda em Administração pela FEA/USP
Professora e Pesquisadora da Universidade do Vale do Rio dos Sinos
(UNISINOS) - RS
E-mail: aczanela@mercado.unisinos.br

Luciano Munck

Doutorando em Administração pela FEA/USP
Professor Assistente do Departamento de Administração da Universidade
Estadual de Londrina - PR
E-mail: munck@uel.br

RESUMO

O presente ensaio traz uma reflexão sobre a postura crítica no ensino de Administração. Para tanto, vale-se das idéias de um dos mais louváveis precursores do posicionamento crítico fundamentado da história: Sócrates. O estudo se desenvolve apresentando idéias socráticas sobre a necessidade de as pessoas serem capazes de se auto-analisarem e, conseqüentemente, se autoconhecerem e questionarem se o conhecimento que possuem ou possam vir a possuir mantém-se válido ante argumentações, interpelações e reflexões. Em seguida, aborda o posicionamento sofista que invade sobremaneira a prática e o ensino da Administração e mantém os que não questionam à frente de um processo educativo superficial, fundamentado apenas em pontos de vista. A partir daí, verifica que grande parte das escolas de Administração desvincularam-se do processo de construção científica, submetendo-se a apenas reproduzir o conhecimento de outras instituições brasileiras e principalmente americanas. Finalizando, o ensaio apresenta pontos de confluência das propostas de Sócrates com o ensino de Administração. Um deles é a necessidade de os docentes atuarem como “parteiros” de idéias, ou seja, como catalisadores do processo de desenvolvimento do raciocínio crítico construtivo nos alunos. Um dos grandes empecilhos é que os próprios educadores, em sua maioria, estão culturalmente envolvidos pela lógica formal e não pela lógica dialética.

Palavras-chave: Educação em Administração, crítica socrática, reprodução do conhecimento.

ABSTRACT

Reflection is made on the role of critical thinking in the teaching of graduate Business Administration. Reference is made to one of history's notable early proponents of critical thinking, Socrates. His ideas about the need of a capability of self-analysis and consequently self-understanding are followed by a questioning about the continuing validity of knowledge possessed or that which may become available for the purpose of facing arguments, demands for explanation and reflection. The Sophist position is then considered as it pervades the practice of teaching in graduate schools of Business Administration where those who do not question are relegated to a position of superficiality for solely relying on the position of others. A comment is made about many graduate administration schools who have abandoned scientific rigor to rely only on the reproduction of knowledge from other institutions, mostly those of Brazil and North America. Points of confluence between the proposals of Socrates and teaching are then examined. One example is the teacher's role as a catalyst in the development of critical and constructive rationale. One of the major hindrances, however, is that most educators are culturally involved with formal logic while they overlook dialectic logic.

Key words: Graduate business school teaching, graduate business administration teaching, Socrates, reproduction of knowledge.

1. INTRODUÇÃO

If I only had the right question... (Einstein)

No complexo mundo em que vivemos, a ciência (e todas as demais formas de construção do saber) avança a cada dia, pois novos conhecimentos são necessários para resolver novos e mais complexos problemas. Convivemos diariamente com uma verdadeira avalanche de informações, que precisam ser captadas, filtradas e compreendidas, assim como inúmeras situações que envolvem conflitos, soluções de problemas e decisões que precisam ser tomadas rapidamente.

Entretanto, como indicam SPITZER e EVANS (1997), focar a procura de respostas aos diversos problemas que enfrentamos não pode obscurecer a importância de se questionar. Rápidos avanços na Tecnologia da Informação facilitaram o acesso a grandes volumes de dados, capazes de responder aos mais difíceis problemas que afetam as organizações e a sociedade. Com isso, o papel dos líderes deixa de ser o de oferecer respostas e passa a ser o de fazer perguntas a equipes em geral bastante capacitadas e com amplo acesso a um universo de informações. Já em 1995, uma pesquisa com dirigentes de grandes corporações indicava que 99% deles apontavam o pensamento crítico como uma competência essencial para suas corporações (SPITZER e EVANS, 1997). Cada vez mais o nível da complexidade ambiental cresce, ao mesmo tempo em que respostas prontas e certezas diminuem.

É nesse cenário que a difícil tarefa de educar indivíduos, futuros líderes e administradores se torna mais complexa e menos previsível. Assumindo-se que a jornada para o conhecimento não começa com respostas, mas com perguntas, questiona-se: como vencer o desafio de saber fazer a pergunta correta ou delineadora? Que métodos são mais adequados nesse contexto? Que formação queremos (e qual a que podemos) oferecer?

Talvez possamos responder a essas questões formulando perguntas de base como: qual o objetivo da "educação" que estamos oferecendo hoje? A formação oferecida pelo ensino em Administração no Brasil visa à quantidade ou à qualidade? Ela é utilitarista ou se preocupa com a formação integral do indivíduo?

Visando mais ao questionamento dessa problemática do que a respostas absolutas, tornamos coerentes com a figura central deste artigo, Sócrates, filósofo que viveu há mais de 2.400 anos. Ao analisar a sua obra, verificamos o quanto suas preocupações, seu método e até mesmo o contexto em que vivia nos oferecem importantes elementos para compreender a realidade que hoje vivenciamos. O objetivo deste artigo é, portanto, o de analisar a obra de Sócrates e suas proposições sobre a construção do conhecimento de forma crítica (representada pelo seu método Maiêutico), relacionando-as com o ensino de Administração na atualidade e suas carências.

O foco deste artigo é o ensino de graduação em Administração no Brasil, dada a sua importância na formação básica dos administradores, bem como a quantidade de instituições e alunos envolvidos. Atualmente são, ao todo, 1.051 cursos de graduação nessa área no país (CRA/SP, 2002; CFA, 2002), área que possui o maior número de alunos do 3º grau (10%). Ela apresenta uma demanda média de vestibular de 4,5 candidatos por vaga e uma grande gama de habilitações: 89% das IES (Instituições de Ensino Superior) existentes no País possuem pelo menos uma habilitação de graduação em Administração. Com isso, é a área que, possivelmente, mais condições tem de, a médio prazo, contribuir significativamente para a inserção do país na economia global (COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO DO MEC, 2002).

Diante desse quadro, este artigo busca propor uma reflexão a todos aqueles que são (ou pretendem ser) educadores na área de Administração. Acredita-se que essa reflexão aponta importantes elementos a ser considerados pelas instituições de ensino em Administração, visando à sua qualidade no contexto atual.

Para isso, são apresentadas, a seguir, as idéias centrais de Sócrates, assim como seu método de construção do conhecimento – a Maiêutica. Depois, analisa-se o ensino de Administração no contexto brasileiro; é realizada então uma reflexão sobre os ensinamentos de Sócrates e sua aplicação ao contexto estudado, gerando-se proposições e – principalmente – novos questionamentos.

2. SÓCRATES E O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Sócrates valorizava acima de tudo o debate e o ensinamento oral. Assim, jamais escreveu seus ensinamentos. Sua obra é conhecida por intermédio de outros escritores ou filósofos, dentre os quais o mais importante foi Platão, seu discípulo, que escreveu sobre ele as obras *Diálogos* e *Defesa de Sócrates*. Seu contemporâneo, Xenofonte, retratou-o em *Ditos e Feitos* e *Memoráveis de Sócrates*; Aristófane fala de Sócrates em *As nuvens* (MARCONDES, 2000; STRATHERN, 1998; PESSANHA, 1991).

Sócrates fixou a filosofia sobre os pilares da razão. De acordo com MARCONDES (2000), ele marca o início da filosofia clássica, quando a independência do pensamento é discutida pela primeira vez. Tal qual os primeiros grandes filósofos, Sócrates apresentou uma forma de construção do conhecimento que não só nega os mitos (por buscar o pensamento racional) mas também inaugura o pensamento e a postura crítica, fundamentais para o avanço da filosofia e para o surgimento posterior da Ciência tal qual a conhecemos. Por meio da postura crítica, novas teorias podem ser colocadas em discussão, o que evita o dogmatismo e faz com que essas teorias se desenvolvam, transformando-se e reformulando-se (STRATHERN, 1998).

Sócrates, adotando a célebre frase *Gnothi seauton* (conhece-te a ti mesmo), dizia que, ao invés de questionar o mundo, deveríamos primeiramente questionar a nós mesmos. Reconhecido como o mais sábio dos homens de sua época, Sócrates afirmava que “eu nada sei exceto o fato de minha própria ignorância” (STRATHERN, 1998).

Ele foi o primeiro a falar de alma (*psiqué*) como sede da consciência normal e do caráter, uma realidade interior que se manifesta por palavras e ações, que pode ser sábia ou ignorante, boa ou má, e que deve ser a preocupação maior dos homens (PESSANHA, 1991).

Sócrates tinha interesse fundamental pela problemática ético-política, pelo homem enquanto cidadão da Pólis que se organizava politicamente no sistema atualmente chamado de democracia. A democracia ateniense pressupunha decisões tomadas por consenso e não pela força, o que exigia exercícios de negociação, argumentação e diálogo.

A razão passa então a se opor à força, a linguagem precisa ser racional, as discussões exigem a apresentação de justificativas, argumentos, sendo abertas à interpelação, ao questionamento (MARCONDES, 2000). Nesse sentido, a obra de Sócrates se alinhava com o seu tempo.

Entretanto, justamente por seu espírito crítico, Sócrates prestava obediência primeiro à sua própria consciência diante de qualquer forma de governo ou de qualquer autoridade constituída. Tal postura, de jamais abrir mão de suas idéias, método e convicções (PESSANHA, 1991; MARCONDES, 2000), acabou levando-o à morte. Nos dias atuais, o que tem acontecido não é a morte literal, mas profissional. Sócrates foi acusado, condenado e exterminado por crimes políticos, desrespeito às tradições religiosas de Atenas e corrupção da juventude. Na verdade, ele se opunha ao poder vigente na época, assim como criticava valores e atitudes da sociedade, tais como a discriminação de mulheres e escravos, que, para ele, contrariava o sentido da democracia. Sócrates via como sua missão levar todos os homens, independentemente de sua condição social, a buscar o verdadeiro bem cuidando da própria alma. Com isso, ele contrariava os interesses da minoria que detinha o poder na sua época – a democracia ateniense. Ao condená-lo à morte, ela não apenas o pune como se defende (PESSANHA, 1991).

2.1. O método socrático – a Maiêutica

Sócrates passava grande parte do tempo lecionando a jovens, por meio de conversas informais. As aulas eram ministradas na loja de um sapateiro, em frente ao marco da Ágora, o centro comercial de Atenas. Era comum que conversasse e debatesse nas ruas, livremente (STRATHERN, 1998).

Sócrates desenvolveu um método de argumentação chamado de dialética (precursor da lógica). Ele utilizava esse método na conversação com seus discípulos e adversários, propondo-se a esclarecer os debates a partir de princípios básicos, o que significava definir os conceitos fundamentais que seu adversário adotava. Com isso, deu início à utilização da análise de pensamentos e do método analítico (STRATHERN, 1998).

Esse método envolve uma profunda análise conceitual. Sócrates sempre propunha a questão “o que é ...?”, através da qual buscava a definição de

uma determinada coisa, em geral uma virtude ou qualidade moral (MARCONDES, 2000; STRATHERN, 1998). O debatedor deveria responder claramente ao que lhe era perguntado, freqüentemente com um simples sim ou não (NIELSEN NETO, 1985).

Sócrates começava pedindo ao seu interlocutor que definisse o assunto em questão – que poderia ser qualquer coisa, como a natureza da justiça ou o método para se atingir o posto de general. Fosse de natureza sublime ou ridícula, ele dava sempre o mesmo tratamento ao assunto. Esta era a grande inovação da sua dialética: uma ferramenta que poderia ser aplicada a qualquer tema. Depois de proposta uma primeira definição do assunto, Sócrates passava então a descobrir falhas na argumentação, e no decorrer do processo chegava a uma melhor definição. Dessa forma, avançava de exemplos individuais para outros de aplicação mais generalizada, buscando atingir uma verdade universal (STRATHERN, 1998).

A reflexão filosófica vai mostrar que, com freqüência não sabemos o que pensamos saber. Muitas vezes temos um conhecimento prático, intuitivo, imediato, mas que se revela inconsistente no momento em que deve ser explicitado. O método socrático irá apontar essas fragilidades, indicando a necessidade de aprimorar esse conhecimento através da reflexão. Partindo de um conhecimento já existente, irá buscar algo mais perfeito e mais completo (MARCONDES, 2000; PESSANHA, 1991).

Um dos Diálogos que ilustra o método socrático é o que Sócrates realiza com Ménon, um homem de seu tempo, a respeito do que é virtude. Ménon apresenta a Sócrates vários tipos de virtude, argumentando que para cada gênero (homem ou mulher), idade ou condição social (homens livres ou escravos) haverá tipos diferentes de virtude. Sócrates interpela Ménon, dizendo:

Acho que tenho sorte. Queria uma virtude e você tem todo um enxame de virtudes para me oferecer! Mas falando sério, vamos levar adiante essa metáfora do enxame. Suponha que eu lhe perguntasse o que é uma abelha, qual é a sua natureza essencial, e você me respondesse que há muitos tipos de abelhas, o que você diria se eu lhe perguntasse então: mas é por serem abelhas que elas são muitas e de diferentes tipos, distintas umas das outras? Ou você concordaria que não é quanto a isso que diferem, mas quanto a outra coisa, outra qualidade como tamanho ou beleza?

Ao que Menón responde: – Eu diria que enquanto abelhas elas não são diferentes umas das outras.

Sócrates: – Suponha então que eu lhe peça: é exatamente isso que quero que você me diga. Qual é a característica em relação à qual elas não diferem, mas são todas iguais? Você tem algo a me dizer, não?

Ménon: – Sim.

Sócrates continua dizendo: – Faça o mesmo com as virtudes. Mesmo que sejam muitas e de vários tipos, terão pelo menos algo em comum que faz de todas elas virtudes. É isso que deve ser levado em conta por quem quiser responder à questão: O que é virtude? (MARCONDES, 2000, p. 46-47).

Sócrates denominou o seu método de Maiêutica, que significa a arte de fazer o parto, uma alusão ao ofício de sua mãe, que era parteira. Ele também se considerava um parteiro, de idéias, porém; afirmava ser ele próprio estéril – uma vez que só sabia que nada sabia – e que sua missão era ajudar a dar à luz as idéias alheias. Com isso, pretendia que as pessoas fossem ao encontro de si mesmas – como a inscrição no templo de Delfos indicava –, fazendo de si próprias o ponto de partida (PESSANHA, 1991).

O papel do filósofo, portanto, não é apresentar respostas prontas, mas ajudar os seus interlocutores, outros indivíduos, através da dialética e do diálogo, a dar à luz suas próprias idéias. Os passos básicos do método maiêutico são:

- Questionar o interlocutor de forma que ele exponha as suas idéias, provocando-o a explicitar suas crenças e questionando-o para que ele fundamente suas idéias e crenças;
- Frequentemente utilizando-se de ironia, deve-se problematizar essas crenças, fazendo com que o interlocutor caia em contradição, reconhecendo insuficiências e expondo inconsistências, até que ele conclua que não sabe tanto quanto acreditava em relação ao que está expondo – o reconhecimento da ignorância é o princípio da sabedoria.

A partir daí o indivíduo tem o caminho aberto para a busca da verdade, livrando-se de meras opiniões e encontrando o caminho para o conhecimento (MARCONDES, 2000).

Com esse método, Sócrates não oferecia respostas prontas aos seus alunos. Para ele, todo conhecimento era inato e a ação do filósofo era

ajudar o indivíduo a chegar ao conhecimento que já possuía antes mesmo de nascer (NIELSEN NETO, 1985). Ele jamais respondia às questões que formulava, apenas indicava ao seu interlocutor as respostas insatisfatórias e porque assim o eram. Com isso, Sócrates indicava somente o caminho que deveria ser percorrido pelo próprio indivíduo. Temos aí a origem da palavra método, que significa “através de um caminho”. MARCONDES (2000: 48) escreve que:

Não há substituto para o processo de reflexão individual. A definição correta nunca é dada pelo próprio Sócrates, mas é através do diálogo e da discussão que ele fará com que seu interlocutor – ao cair em contradição, ao hesitar quando parecia seguro – passe por todo um processo de revisão de suas crenças e opiniões, transformando a sua maneira de ver as coisas e chegando, por si mesmo, ao verdadeiro e autêntico conhecimento.

Sobre seus interlocutores e alunos, Sócrates disse certa vez a um deles, Teeteto (NIELSEN NETO, 1985):

(...) o que é fora de dúvida é que nunca aprenderam nada comigo; neles mesmos é que descobrem as coisas belas que põem no mundo, servindo, nisso tudo, eu e a divindade como parteira (...) nesse ponto, os que convivem comigo se parecem com parturientes: sofrem dores lancinantes e andam dia e noite desorientados, num trabalho muito mais penoso do que o delas. Essas dores é que minha arte sabe despertar ou acalmar (...) entrega-te pois, a mim como a filho de uma parteira que também é parteiro, e quando eu te formular alguma questão, procura responder a ela do melhor modo possível. E se no exame de alguma coisa que disseres, depois de eu verificar que não se trata de um produto legítimo mas de algum fantasma sem consistência, que logo arrancarei e jogarei fora, não te aborreças como o fazem as mulheres com seu primeiro filho.

Para Sócrates, a busca do conhecimento era um processo quase que religioso. Para ele, a meta não era o assunto que estava sendo debatido, mas a própria alma do interlocutor, que por meio do debate seria levada a tomar consciência da sua real condição, reconhecendo-se povoada de conceitos mal formulados e equivocados. Os diálogos socráticos, escritos por Platão, acabam sem que se chegue a uma conclusão a respeito do tema debatido, pois não é esse o objetivo maior do método.

2.2. Sócrates e os sofistas

Os sofistas são contemporâneos de Sócrates e seus adversários, apesar de, como ele, preocuparem-se com as questões que envolviam a democracia e a cidadania em Atenas. A função dos sofistas era a de educar, preparar um indivíduo para a sua participação na vida política. Contudo, não se tratava de educação popular, mas de formação de uma elite. Os sofistas eram, portanto, filósofos e educadores, além de mestres na oratória e na retórica. Por essa educação cobravam um alto preço. Eram itinerantes, realizando seu trabalho em diversos locais e diferentes culturas (NIELSEN NETO, 1985). Na democracia ateniense, a função dos oradores tornou-se fundamental, pois a palavra havia se tornado um instrumento de ascensão política, daí a valorização do trabalho dos sofistas (PESSANHA, 1991).

As duas principais características do pensamento dos sofistas eram o humanismo e o relativismo (MARCONDES, 2000). Humanismo, pois a sua preocupação central era o homem e seus problemas da vida prática, e não o conhecimento da natureza (NIELSEN NETO, 1985). Relativismo porque, para eles, o conhecimento se baseava somente em nossa percepção sensorial e dependeria das circunstâncias nas quais nos encontramos, portanto seria relativo.

Os sofistas defendiam a impossibilidade de um conhecimento estável e definitivo: “nada existe que possa ser conhecido; se pudesse ser conhecido, não poderia ser comunicado, se pudesse ser comunicado, não poderia ser compreendido”, dizia Górgias, um dos mais famosos sofistas (MARCONDES, 2000: 44). Os sofistas negavam a possibilidade de desvendar a natureza das coisas (*physis*), fundamentando o conhecimento na convenção (*nomos*) a partir de impressões sensíveis (PESSANHA, 1991). Com isso, diziam, não podemos ter acesso à verdade, mas somente ao discurso; atribui-se relatividade a todas as noções, regras básicas e valores humanos (NIELSEN NETO, 1985; PESSANHA, 1991).

Para os Sofistas, a linguagem (*logos*) passa a ter todo o valor. Com isso, tem poder aquele indivíduo que domina a arte da retórica e da oratória; estas devem se desenvolver para servir aos interesses e necessidades dos homens (PESSANHA, 1991). As técnicas do discurso não procuravam chegar à verdade, mas provar um determinado ponto de vista (NIELSEN NETO, 1985).

Já Sócrates não aceitava como válidos procedimentos que não se fundamentassem em uma postura crítica e reflexiva e, sobretudo, não construía seus conhecimentos sobre discursos já formados (NIELSEN NETO, 1985). Da mesma forma, ao contrário dos sofistas, Sócrates não cobrava pelo seu trabalho, pois o via como uma missão divina. Escolhia cuidadosamente seus interlocutores, avaliando aqueles que tinham as condições psicológicas para se submeterem ao seu método, ou “tratamento”, pela Maiêutica. Se a função dos Sofistas era a de educar pessoas com ótima situação econômica – ensinando-lhes a arte da retórica para que permanecessem em uma situação privilegiada –, a de Sócrates era a de ensinar qualquer pessoa que tivesse condições psicológicas e desejasse se envolver em um processo de autoconhecimento. Sua pedagogia era, portanto, verdadeiramente democrática. Sócrates era um veemente crítico da democracia vigente na Atenas de sua época, que negava direito de cidadania a mulheres, estrangeiros e escravos. Aplicou seu método mesmo a escravos, pois acreditava que todos os homens tinham o direito e a capacidade de chegar ao conhecimento – o que os tornava iguais (PESSANHA, 1991).

Para Sócrates, virtude é conhecimento, e o conhecimento que ele liga à virtude é a *episteme* (conhecimento racional) e não a *doxa* (opinião). Essa *episteme* não pode ser ensinada, não é voltada para a obtenção de prestígio ou riqueza, porque é o conhecimento de si mesmo, a autoconsciência despertada e em eterna vigília. “Bom, é, assim, o homem autoconstruído a partir de seu próprio centro e que age de acordo com as exigências de sua alma-consciência: seu oráculo interior finalmente decifrado.” (PESSANHA, 1991, p. XXI).

Como se pode perceber, mesmo com todo o avanço nos métodos de ensino e de construção do conhecimento, os ensinamentos de Sócrates podem ser considerados até certo ponto inovadores para os dias de hoje, se considerarmos o ensino tradicional. Na seqüência, trataremos dos cursos de graduação em Administração no Brasil e suas condições atuais, para, posteriormente, estabelecer uma relação entre o pensamento e o método de Sócrates e a realidade estudada.

3. O ENSINO DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL

Os cursos de Administração no Brasil têm uma história muito curta, cujo início data da década de 40, e na sua origem visavam a formar profissionais que atendessem às demandas do desenvolvimento brasileiro, voltado para a industrialização do país, durante o governo Getúlio Vargas. Na década de 60 intensificou-se a propagação dos cursos, tendo em vista o crescimento do ensino superior no Brasil e as metas de desenvolvimento estabelecidas por Juscelino Kubitschek. As primeiras escolas foram a Fundação Getúlio Vargas (FGV) e a Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo (USP), que se tornaram referência para os demais cursos oferecidos posteriormente (CRA/SP, 2002).

O primeiro currículo mínimo do curso de Administração foi criado em 1966, quando institucionalizaram-se no Brasil a profissão e a formação de Técnico em Administração. Esse currículo mínimo foi atualizado pela última vez em 1993. A influência norte-americana é notória, uma vez que todo o sistema de ensino brasileiro, a partir da década de sessenta, adotou esse sistema.

As Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação em Administração (março de 2001) indicam que o curso de Administração

deve buscar a construção de uma base técnico-científica que permita aos alunos desenvolverem um processo de auto-questionamento e aprendizado, de modo a torná-los capazes de absorver, processar e se adequar, por si mesmos, às necessidades e aos requerimentos das organizações do mundo moderno.

Nesse sentido, a educação deve ser

concebida como um instrumento que oferece ao indivíduo a oportunidade de construir a sua própria formação intelectual e profissional. Nessa linha, o curso caracteriza-se por uma orientação de permanente estímulo à imaginação e à criatividade dos alunos, procurando exercitar seu raciocínio analítico, inspirar sua capacidade de realização e desenvolver suas habilidades de expressão oral e escrita.

Os padrões de qualidade para Cursos de Graduação em Administração, elaborados pela COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO DO MEC (2002), indicam, entre outros elementos a ser desenvolvidos:

- a internalização de valores de responsabilidade social, justiça e ética profissional;
- uma sólida formação humanística e visão global que o habilitem (o egresso) a compreender o meio social, político, econômico e cultural onde está inserido e a tomar decisões em um mundo diversificado e interdependente;
- uma sólida formação técnica e científica para atuar na administração das organizações e desenvolver atividades específicas da prática profissional;
- competência para empreender, analisando criticamente as organizações, antevendo e promovendo suas transformações;
- capacidade de atuar de forma interdisciplinar;
- capacidade de compreensão da necessidade de contínuo aperfeiçoamento profissional e de desenvolvimento da autoconfiança.

Uma das habilidades que ganha destaque é o

raciocínio lógico, crítico e analítico: (o graduando de um curso de Administração) deverá ser capaz de operar com valores, formulações matemáticas, além de estabelecer relações formais causais entre fenômenos. O graduando deverá também ser capaz de expressar-se de modo crítico e criativo frente aos diferentes contextos organizacionais e sociais (COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO DO MEC, 2002: 5)

Tomando por base essas diretrizes, analisaremos o desenvolvimento dos cursos de graduação. Os cursos de Administração no país expandiram-se rapidamente: de apenas 2 cursos em 1954, passou-se para 31 em 1967, 177 cursos em 1973, 244 em 1978 e 454 em 1995 (CRA/SP, 2002). Na década de 60, enquanto as “matrículas dos cursos de Medicina e Engenharia cresceram respectivamente, 174% e 483%, na área de Economia e Administração essa taxa alcançou 1.118%, continuando a aumentar nos primeiros anos da década de 70(...)” (COVRE *apud* LOPES, 2002: 4).

Das 1.180 IES existentes no Brasil, 1.051 possuem curso de Administração (INEP/MEC e CFA *apud* ANDRADE e AMARAL, 2002). Em 1996 havia 225.000 alunos matriculados em cursos de Administração em todo o País, entre os 1.868.000 alunos matriculados nas IES em todos os cursos, isto é, 12%. Já em 2000, o número de alunos matriculados em cursos de Administração passou

para 338.000, um crescimento de 50,22%, enquanto o número total de alunos matriculados nos demais cursos subiu 44%. A projeção para 2004 é de 400.000 alunos matriculados em Administração em IES no País, enquanto a projeção de alunos matriculados em todos os cursos é de 3.000.000, isto é, os graduandos em Administração totalizarão 13% dos alunos de 3º grau.

A estimativa é que o número de IES com cursos de Administração reconhecidos pelo MEC cresça 261% entre 1996 e 2003 (projetado), ou seja, de 335 instituições para 877, assim como o número de graduandos, no mesmo período, cresça 305%, de 24.948 em 1996 para 76.190 em 2003 (INEP MEC/Censo 2000 *apud* ANDRADE e AMARAL, 2002).

O Censo do Ensino Superior de 2001 indicou que, naquele ano, formaram-se 43.320 graduandos em Administração (nas suas diversas habilitações). Destes, somente 7.075 formaram-se em escolas públicas, enquanto 36.245 formaram-se em escolas privadas; 21.759 alunos (50,22% do total de formandos) concluíram seu curso em universidades particulares, enquanto 14.486 o fizeram em escolas confessionais, comunitárias ou filantrópicas.

O crescimento dos cursos de Administração se justifica pela demanda existente no mercado, especialmente em regiões de maior concentração e diferenciação produtiva, e pelo baixo custo de estruturação dos cursos, que não exigem equipamentos ou laboratórios específicos, com exceção dos laboratórios de informática (CRA/SP, 2002).

Entretanto, de acordo com NICOLINI (2001) a maior parte das instituições que oferecem o curso de Administração, surgidas na sequência da criação das primeiras escolas do país, desvinculou-se do processo de construção científica, abrindo mão do seu papel de construção do conhecimento, para apenas repetir o que é sistematizado por outras instituições no Brasil e, particularmente, no exterior. Com isso, o ensino de graduação em Administração mantém-se fiel a um currículo mínimo e privilegia a produção em massa de bacharéis. As escolas de Administração, tal como estão estruturadas, se assemelham a fábricas, recebendo a matéria-prima (o aluno) e a transformando, ao longo da linha de montagem (o currículo pleno), em produto (o administrador).

Encara-se o futuro administrador, no final do processo, como uma máquina que será capaz de operar – gerir e tomar decisões – dentro do que foi programada. Completa-se assim o ciclo de transformação do aluno em um técnico aplicador de tecnologia estrangeira (NICOLINI, 2001: 5).

Os dados fornecidos pelo Exame Nacional de Cursos (PROVÃO) do MEC (2002) nos fornecem dados importantes para analisarmos o formato e a qualidade do ensino de graduação em Administração no país.

Inicialmente, cabe analisar o perfil dos graduandos. Do total deles, 60,5% trabalham 40 horas semanais ou mais em atividade remunerada. Se por um lado isso indica que os alunos obtêm um espaço significativo no mercado de trabalho, e conseqüentemente tendem a possuir experiência prática, por outro, deixa dúvidas a respeito do tempo dedicado aos estudos. Os dados apontam que 39,4% dos alunos pesquisados estudam entre 1 e 2 horas semanais, enquanto somente 11,7% estudam de 6 a 8 horas. Eles lêem, em média, 2 a 3 livros por ano (49,9% dos respondentes), mantêm-se atualizados sobre os últimos acontecimentos pela TV, e 37,1% deles lêem jornais diariamente.

A biblioteca é, em geral, usada com razoável frequência por 44,1% dos formandos, enquanto 24,3% raramente a utilizam. De 40 a 50% dos alunos revelam que o nível de atualização do acervo das bibliotecas, tanto de livros quanto de periódicos, é mediano. O material de ensino mais utilizado são apostilas ou resumos, de acordo com 40,4% dos respondentes. Somente 27,2% indicaram os livros como principal material didático utilizado.

Mais da metade dos alunos (52%) não participa de nenhum tipo de atividade acadêmica, como iniciação científica, projetos de pesquisa ou de extensão, mas freqüentam palestras e seminários, eventos extracurriculares mais comuns.

Ainda que estejam entre os alunos que mais utilizam microcomputadores e Internet, em relação aos demais cursos, somente 9% utilizam a Internet para pesquisa e 16% para trabalhos escolares, em contraposição aos 63% que a utilizam para atividades profissionais.

Serão destacados, a seguir, os dados que mais nos interessam, dado o pano de fundo da obra de Sócrates e seu método maiêutico, que privilegia o

contato direto entre professor e aluno e a possibilidade de diálogo intenso entre eles:

- Número médio de alunos por sala de aula: 48,3% dos alunos afirmaram que as turmas variam de 31 a 50 alunos para aulas teóricas; 21,6% deles, que as salas de aula têm de 51 a 70 alunos e 8,2%, que as salas de aula têm de 71 a 100 alunos. Somente 20,4% dos alunos indicaram a existência de turmas com até 30 alunos.
- Método de ensino-aprendizagem: o método utilizado com maior frequência é a aula expositiva com participação dos alunos, apontada por 53,6% destes, enquanto para 23% são as aulas puramente expositivas (preleção); 39,8% dos alunos consideram os procedimentos de ensino utilizados parcialmente adequados.
- Disponibilidade para orientação extraclasse: 35% dos alunos indicam que a maioria dos professores tem tempo para orientações extraclasse, enquanto 32,2% afirmam que poucos têm essa disponibilidade.

O dado mais preocupante diz respeito às habilidades desenvolvidas ao longo do curso, especificamente o raciocínio lógico e a capacidade crítica (elementos centrais no método sócrático). Somente 32% dos alunos indicaram como principal habilidade desenvolvida ao longo do curso a capacidade de raciocinar logicamente e analisar criticamente (sendo esta a habilidade mais citada). Para efeito de comparação, esse percentual é de mais de 60% em cursos como Economia, Engenharia Mecânica, Letras e História, entre outros. As demais habilidades citadas foram: a capacidade de tomar decisões e resolver problemas (30,9%), comunicar-se (10,4%), trabalhar em equipe (24,2%). Não é à toa que somente 28,7% dos alunos acreditam que o curso exigiu deles um envolvimento na medida adequada; 23,4% acreditam que o curso deveria ter exigido muito mais, enquanto 44,7% acreditam que deveria ter-lhes sido exigido um pouco mais.

Tomando como base os dados apresentados, é feita, na seqüência, uma análise do ensino de graduação em Administração sob a ótica do método sócrático e uma reflexão sobre ações que poderiam melhorar a qualidade do ensino.

4. O QUE SÓCRATES NOS INDICA: BUSCANDO ELEMENTOS PARA UM ENSINO DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DE MELHOR QUALIDADE

At the core of business success there is something more fundamental than the theories found in business schools, management books, and consulting reports. That something is critical thought (SPITZER e EVANS, 1997).

Os dados apresentados suscitam diversas preocupações com relação à qualidade do ensino de graduação em Administração no País.

Se tomarmos como pano de fundo a obra de Sócrates, seu método, que busca despertar no aluno o posicionamento crítico e a capacidade de pensar por si mesmo e de construir conhecimento na interação com seu mestre e com os demais, percebemos que as condições operacionais dos cursos dificultam a aplicação de tal abordagem. Sem querer defender uma visão utópica, uma vez que devemos ter em mente a carência de oportunidades para o ensino superior no país, ainda assim cabe uma profunda reflexão sobre os rumos que a educação na graduação em Administração vem tomando.

4.1. Estão surgindo “Novos Sofistas” no ensino de graduação em Administração?

Dada a proliferação de cursos de Administração, assim como de uma verdadeira indústria de cursos rápidos, guias, manuais e demais produtos elaborados por empresas de consultoria e profissionais das mais diferentes (e às vezes duvidosas) origens, oferecidos a um mercado ávido por novas modas e receitas, poder-se-ia dizer que encontramos “novos sofistas” na atualidade do ensino de graduação em Administração?

Os cursos de Administração, tal como aponta NICOLINI (2001), viraram fábricas de Administradores, gerenciadas por “sofistas” que cobram caro (ou até nem tanto) pela formação e perpetuação de conceitos já ultrapassados?

Como desenvolver competências em cursos com turmas volumosas, guiadas por apostilas nas quais as fontes de conhecimento são questionáveis ou sequer citadas? Como desenvolver habilidades ao longo de aulas em sua maioria expositivas e, quando muito, com a aplicação de estudos de caso

de origem estrangeira, que nos fazem pensar sobre realidades distintas da nossa?

Sendo coerentes com o método socrático, antes de mais nada precisamos questionar conceitos fundamentais inerentes a essa discussão. Precisamos repensar o que entendemos por ensino. De acordo com ANASTASIOU (1998), a palavra ensino tem sua origem no termo latino *insignare* e significa que ensinar seria marcar com um sinal de vida, ou despertar a consciência de um indivíduo para sua própria existência e para possibilidades de intervenção nessa existência. No dicionário Aurélio, ensinar seria transmitir, instruir, lecionar, adestrar, fazer conhecer.

Diante dos dois conceitos, percebe-se que o ato de ensinar, nos cursos de Administração, se aproxima mais do sentido registrado no Aurélio do que de seu sentido latino originário. Nesse contexto, ganha lugar o professor palestrista com seu conjunto de conhecimentos estruturados que, na maioria das vezes, não incitam a reflexão. A reflexão é importante no momento em que uma aprendizagem efetiva ocorre em maior escala, quando o aprendiz cria significado sobre o que foi aprendido.

De acordo com MARCONDES (2000: 47), “O método socrático envolve o questionamento do senso comum, das crenças e opiniões que temos, consideradas vagas, imprecisas, derivadas de nossa experiência e portanto parciais, incompletas”. Para Sócrates, cada pessoa deverá ingressar na busca pela verdade e sentido das coisas, procurando o conhecimento na experiência e no processo de reflexão individuais. Essa reflexão, que respeita as características de cada indivíduo, torna-se pouco viável no ensino massificante que tem sido estabelecido na graduação em Administração.

É também comum vermos, em muitas escolas e na mídia em geral, conceitos de gestão tais como “marketing”, “paradigma”, “aprendizagem”, “mudança”, entre outros, receberem os mais diferentes sentidos e serem utilizados para vender “novas” idéias. Os alunos muitas vezes adotam e utilizam conceitos que são mal ensinados, além de pouco discutidos e questionados. Incapacitados a realizar uma análise conceitual, seguirão sem saber discernir entre um conhecimento consistente e modismos (ABRAHAMSON, 1999), em geral discursos vazios que surgem a cada dia.

Mas como mudar essa realidade quando contamos com professores que possuem toda uma base cultural e prática fundamentada na lógica formal, e que deveriam passar a trabalhar com uma lógica dialética? A resposta a essa pergunta é anterior à discussão do aprendizado, pois nos remete aos condutores do processo. Se os condutores não visualizam a importância da reflexão na construção do conhecimento, dificilmente a incitarão. Incitarão, sim, a prática do estudo fundamentado numa avaliação futura. Ou seja, para eles, o fato de o aluno devolver o que foi ensinado numa prova encerra o processo (ANASTASIOU, 1998).

ESTEVE (1995) afirma que alguns fatores, como os modelos mentais, têm influência direta na construção de um pensamento crítico. Os modelos mentais se caracterizam como profundas crenças que delimitam nossa forma de ver e de pensar. Logo, um primeiro desafio seria buscar compreender melhor quais são os nossos modelos ou filtros para resolver problemas, aprender, ensinar, etc. Uma verdadeira base crítica precisa ser construída, não de críticos superficiais que se aproximam mais de criadores de caso, mas de críticos fundamentados que realmente contribuam para um aprimoramento das questões em discussão.

Alterar os métodos de ensino e aprendizagem em sala de aula poderia ser um segundo passo. Intensificar a utilização de exercícios como resenhas críticas, julgamentos de apresentação de trabalhos, leituras pontuadas, interpretação de textos, etc. certamente colaboraria para o desenvolvimento de um posicionamento crítico e reflexivo pelos graduandos.

CHICKERING e GAMSON (1991) nos apontam alguns princípios necessários à prática do ensino de terceiro grau, que se alinham com o método sócrático e que merecem ser considerados:

- Encorajar a interação entre estudante e corpo docente: identificou-se que professores que incentivam a interação dentro e fora da sala de aula reforçam a motivação, o comprometimento intelectual e o desenvolvimento pessoal dos alunos. Preocupar-se com os alunos, com o progresso deles, ser acessível e presente nas discussões são indicadores de boa docência. O relacionamento entre professores e alunos extraclasse tende a ser a parte do ensino que traz o maior impacto sobre os alunos.

- Incentivar a cooperação entre alunos: o trabalho conjunto faz aumentar o envolvimento com o aprendizado. Alunos que trabalham em pequenos grupos e recebem recompensas baseadas na *performance* do grupo tendem a desenvolver maior comprometimento com objetivos.
- Incentivar a aprendizagem ativa: envolve a aplicação de métodos como o estudo de casos, o estudo independente e o estudo individualizado. Um conhecimento das individualidades poderá auxiliar na utilização do método correto.
- Dar rápido *feedback*: o *feedback* imediato, corretivo e de suporte é base para o ensino. Os testes não são os únicos meios de fornecer *feedback*: *papers*, apresentações, pesquisa e participação em discussões também são importantes meios.

Acima de tudo, é preciso respeitar os diferentes talentos e meios de aprendizagem. Um grande desafio é enfrentar os “pacotes fechados” de ensino. Ou seja, modelos bem-sucedidos se tornam padrões que engessam a criatividade de muitos e favorecem a de poucos. No ensino de graduação em Administração pacotes dessa natureza proliferam, prometendo transformar qualquer indivíduo no mais competente administrador, que desenvolveria competências dignas de um super-homem.

É necessário que as instituições de ensino busquem compreender e trabalhar a individualidade de cada aluno, para com isso proporcionar meios mais adequados ao desenvolvimento de suas aptidões naturais. Claro que se formos trabalhar com uma sala de cinquenta alunos não vamos utilizar cinquenta maneiras diferentes de ensino; existem grupos de afinidade que podem ser trabalhados em conjunto.

Devemos trabalhar para criar ambientes onde o questionamento construtivo esteja presente, ou seja, onde as pessoas sejam capazes de questionar o que elas pensavam que sabiam (STARKEY, 1997). Tal como Sócrates, é preciso ser humilde e reconhecer que sabemos bem menos do que acreditamos saber, e que o conhecimento evolui a cada instante. Para isso, é fundamental a flexibilização da grade curricular do curso de graduação em Administração. É preciso criar espaços para trabalhos voltados a projetos e outras atividades flexíveis que abordem temas inovadores. Nessas atividades, a reflexão e o questionamento devem estar sempre presentes. A

análise conceitual (inspirada na Maiêutica) é fundamental. Da mesma forma, os alunos devem aprender a buscar suas fontes de informação, discernindo o que tem qualidade em um oceano de dados pouco úteis que as bases disponíveis apresentam, especialmente a Internet. Incentivar a leitura de livros, e não mais a de resumos ou de apostilas, é uma tarefa fundamental. Os alunos precisam ler e aprender a interpretar as informações por si próprios.

Professores e alunos devem dialogar e engajar-se na atividade de compreender os conceitos e os novos conhecimentos. A equação (professores x alunos) deve mudar para [(professores + alunos) x conhecimento] (ANASTASIOU, 1998). É preciso que os professores ofereçam menos respostas prontas, mas se voltem para o seu papel de auxiliares no processo de construção do conhecimento, que é próprio de cada indivíduo. Com isso, cada aluno é levado a não mais repetir fórmulas consagradas ou velhos chavões sem sentido, mas a elaborar e “dar à luz” suas próprias idéias, tal qual preconizava Sócrates. Conceber suas próprias idéias significa, acima de tudo, ser você mesmo (PESSANHA, 1991).

Dessa forma, poderemos formar profissionais que irão questionar os conhecimentos, convenções e modismos que irão encontrar ao longo de sua vida e de sua carreira, e saber discernir entre discursos vazios e conceitos de base. Poderemos formar líderes que irão formular as questões que levarão às inovações e aprimoramento tanto de negócios quanto de relações sociais no mundo ainda mais complexo que está por vir.

5. QUESTÕES FINAIS

A vida que não é examinada não vale a pena ser vivida (Sócrates)

Os ensinamentos de Sócrates oferecem diversos elementos que podem ser úteis à busca de melhoria do ensino de graduação em Administração. É necessário que nos preocupemos em formar pessoas que saibam questionar o mundo em que vivem, posicionar-se de forma crítica e sustentar seus argumentos, além de distinguir entre um conteúdo válido e a mera retórica.

Os métodos tradicionais do ensino de Administração em geral ensinam aos alunos o que

devem pensar e não como pensar. O aprender a aprender está ausente do discurso de boa parte dos professores, alguns dos quais, na verdade, mais parecidos com “adestradores”. É necessária a introdução de uma nova pedagogia que proporcione aos aprendizes conhecimento para que eles pensem por si, em substituição ao velho modelo que oferece informações apenas do tipo “eles precisam saber” (MUNCK, 2002). Em muitas instituições, tal iniciativa requer uma nova cultura de aprendizado.

MORIN (2000) salienta que, para que o conhecimento seja pertinente, a educação deve favorecer a aptidão natural da mente para formular e resolver problemas essenciais e, de forma correlata, incentivar o uso total da inteligência geral, isto é, buscar o desenvolvimento integral do indivíduo. O caminho para o conhecimento deve ser trilhado por cada aluno, ao qual devemos dar autonomia e, tal como Sócrates, ajudar a dar à luz suas próprias idéias e a ter sua própria forma de ver o mundo. Como diz ESTEVE (1995):

Enfim, docentes e educadores em geral têm a incumbência de proporcionar gradativamente aos alunos elementos que ampliem suas visões e possibilitem aos mesmos a oportunidade de questionar a viabilidade e o significado de determinado conhecimento para si, para a sociedade e para sua formação como um todo.

Diversas questões ainda permanecem à espera de resposta. Tal qual os diálogos socráticos, este trabalho não termina com conclusões mas com ainda mais perguntas. Por onde iniciar esse processo de mudança? Como desacomodar professores que desconhecem ou não estão habituados a trabalhar de acordo com uma lógica dialética? Quais os riscos e a recompensa dessa mudança?

O debate continua. Espera-se que a obra de Sócrates, os dados e a discussão aqui apresentados contribuam para isso e, principalmente, incitem a participação de novos interlocutores, novas idéias e a busca de novas soluções. Como educadores que somos ou pretendemos ser, não podemos nos omitir diante desse desafio, sob pena de formar profissionais pouco capacitados a enfrentar um mundo que a eles pertence, e que continuará a apresentar-lhes inúmeros desafios.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHAMSON, E. Management fashion: lifecycles, triggers, and collective learning processes. *Administrative Science Quarterly*, Ithaca: Cornell University, v. 44, n. 4, p. 708-740, Dec. 1999.

ANASTASIOU, L. G. C. *Metodologia do Ensino Superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica*. Curitiba: IBPEX, 1998.

ANDRADE, R. O. B. de; AMARAL, H. F. A. Avaliação dos Cursos de Graduação em Administração (ENC/ACE) e o Corpo Docente. In: SEMINÁRIO DOS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO – INEP, 4º, *Anais*. Rio de Janeiro: INEP, 2002.

CHICKERING, A. W.; GAMSON, Z. F. Applying the seven principles for good practice in undergraduate education. *New Directories for Teaching and Learning*, [S.l.: s.n.], n. 47, Fall 1991.

COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO DO MEC – CEEAD. *Padrões de qualidade para Cursos de Graduação em Administração*. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 31 dez. 2002.

CRA/SP – Conselho regional de Administração de São Paulo. *O ensino da administração no Brasil*. Disponível em: <<http://www.crasp.com.br/biblioteca/ensinoadm.html>>. Acesso em: 31 dez. 2002.

ESTEVE, J.M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. et al. *Profissão docente*. Portugal: Porto Editora, 1995.

LOPES, P. da C. Reflexões Sobre as Bases da Formação do Administrador Profissional no Ensino de Graduação. In: ENCONTRO ANUAL da ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 26º, *Anais*. Salvador: ANPAD, set. 2002.

MARCONDES, D. *Iniciação à História da Filosofia*. 4. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000. 298 p.

MEC/INEP. *Relatório do exame nacional de cursos*. Brasília: MEC, 2002.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MUNCK, L. Mental aptitudes and learning: a discussion on their applicability in the teaching of administration. In: PROCEEDINGS OF I TEACHING AND LEARNING CONGRESS, *Anais*. UK: University of West England, Oct. 2002.

NICOLINI, A. Qual Será o Futuro das Fábricas de Administradores? In: ENCONTRO ANUAL da ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 25º, *Anais*. Campinas: ANPAD, set. 2001.

NIELSEN NETO, H. *Filosofia Básica*. São Paulo: Atual, 1985. 311 p.

PESSANHA, J. A. M. (Org.) *Sócrates*. São Paulo: Nova Cultural, 1991. 222 p. (Série Os Pensadores).

SPITZER, Q.; EVANS, R. The new business leader: Socrates with a baton. *Strategy & Leadership*, Oxford: NASCP, p. 32-38, Sept.-Oct. 1997.

STRATHERN, P. *Sócrates*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. 77 p.