



RAM. Revista de Administração Mackenzie

ISSN: 1518-6776

revista.adm@mackenzie.com.br

Universidade Presbiteriana Mackenzie

Brasil

NAVES MAFRA, FLÁVIA LUCIANA; CARVALHO ALVES CAPPELLE, MÔNICA; ANGÉLICO MENDONÇA, MARIA CRISTINA; SOUZA OLIVEIRA, MARIA DE LOURDES; DAS GRAÇAS PAULA, MARIA

Ensino-aprendizagem numa perspectiva crítica: relatos de uma experiência

RAM. Revista de Administração Mackenzie, vol. 13, núm. 1, enero-febrero, 2012, pp. 40-67

Universidade Presbiteriana Mackenzie

São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=195423683003>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto



ENSINO-APRENDIZAGEM NUMA PERSPECTIVA CRÍTICA: RELATOS DE UMA EXPERIÊNCIA¹

FLÁVIA LUCIANA NAVES MAFRA

Doutora em Ciências Sociais – Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade pelo Departamento de Pós-graduação em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).
Professora do Departamento de Administração e Economia da Universidade Federal de Lavras (Ufla).
Universidade Federal de Lavras, Departamento de Administração e Economia
Caixa Postal 3.037, campus universitário, Lavras – MG – Brasil – CEP 37200-000
E-mail: flanaves@dae.ufla.br

MÔNICA CARVALHO ALVES CAPPELLE

Doutora em Administração pelo Centro de Pós-graduação e Pesquisa em Administração da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).
Professora do Departamento de Administração e Economia da Universidade Federal de Lavras (Ufla).
Universidade Federal de Lavras, Departamento de Administração e Economia
Caixa Postal 3.037, campus universitário, Lavras – MG – Brasil – CEP 37200-000
E-mail: edmo@dae.ufla.br

MARIA CRISTINA ANGÉLICO MENDONÇA

Doutora em Engenharia de Produção pelo Departamento de Engenharia de Produção da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).
Professora do Departamento de Administração e Economia da Universidade Federal de Lavras (Ufla).
Universidade Federal de Lavras, Departamento de Administração e Economia
Caixa Postal 3.037, campus universitário, Lavras – MG – Brasil – CEP 37200-000
E-mail: mariacam@dae.ufla.br

MARIA DE LOURDES SOUZA OLIVEIRA

Doutora em Ciências Sociais – Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade pelo Curso de Pós-graduação em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).
Professora do Departamento de Administração e Economia da Universidade Federal de Lavras (Ufla).
Universidade Federal de Lavras, Departamento de Administração e Economia
Caixa Postal 3037, campus Universitário, Lavras – MG – Brasil – CEP 37200-000
E-mail: julinet@dae.ufla.br

MARIA DAS GRAÇAS PAULA

Doutora em Direito pela Faculdade de Direito da Universidade de Barcelona (Espanha).
Professora do Departamento de Administração e Economia da Universidade Federal de Lavras (Ufla).
Universidade Federal de Lavras, Departamento de Administração e Economia
Caixa Postal 3037, campus Universitário, Lavras – MG – Brasil – CEP 37200-000
E-mail: paula@dae.ufla.br

¹ Uma versão preliminar deste artigo foi apresentada no Enanpad 2009.

Este artigo pode ser copiado, distribuído, exibido, transmitido ou adaptado desde que citados, de forma clara e explícita, o nome da revista, a edição, o ano e as páginas nas quais o artigo foi publicado originalmente, mas sem sugerir que a RAM endosse a reutilização do artigo. Esse termo de licenciamento deve ser explicitado para os casos de reutilização ou distribuição para terceiros. Não é permitido o uso para fins comerciais.

RESUMO

Com este artigo, temos por objetivo apresentar uma reflexão coletiva sobre uma experiência de ensino-aprendizagem, partindo de uma perspectiva crítica, para um curso de pós-graduação *stricto sensu* em Administração. O interesse não é, entretanto, apenas relatar uma experiência, mas também tentar aprender com esse processo, contribuindo, inclusive, para novas edições da disciplina. Com base no método da pesquisa-ação, neste artigo, revelamos ainda os percalços cotidianos no processo de ensino-aprendizagem da disciplina intitulada “Reflexões Críticas em Administração”, a partir das visões e experiências de cinco professoras do curso de Administração. A utilização do termo “críticas” era, a nosso ver, a alternativa mais efetiva naquele momento para abarcar a diversidade de posições, experiências e ancoragens teórico-metodológicas que caracterizavam a própria identidade do grupo de professoras. Como aporte teórico, enfatizamos elementos que são comuns em várias correntes de debate sobre perspectivas críticas, tais como a complexidade dos fenômenos sociais, a questão da autonomia e a importância da criatividade. Tratamos, portanto, de pensar uma perspectiva crítica não apenas a partir de conteúdos, mas também da forma como seriam construídos e socializados. Isso estaria condizente com a proposta da epistemologia da complexidade. Na disciplina, trabalhamos com estudantes de mestrado e doutorado por meio de incursões teórico-metodológicas em temas específicos. Ao final, foram produzidos trabalhos com diferentes características, abordando os temas debatidos a partir da ótica de cada grupo de estudantes-autores. Entretanto, a riqueza do processo e seus obstáculos não podem ser avaliados apenas com base nos resultados ou trabalhos produzidos. A utilização de avaliações periódicas produzidas por estudantes e professoras ajudou a construir a configuração das relações sociais – inclusive dos processos de ensino-aprendizagem – que envolviam esses atores.

PALAVRAS-CHAVE

Ensino-aprendizagem; Experiência; Perspectiva crítica; Administração; Pesquisa-ação.

1 INTRODUÇÃO

Em 2007, o Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Lavras (PPGA/Ufla) passava por um processo de reestruturação em razão da saída e/ou aposentadoria de alguns de seus membros, em função de avaliações institucionais recebidas, bem como pela inserção de alguns professores/pesquisadores que acabavam de terminar o doutorado. Entre esses profissionais, em especial nós cinco, professoras-autoras deste artigo, também discutíamos nossa inserção no programa e as características e potencialidades dele. Uma de nós recém-ingressara na pós-graduação como professora permanente. Outras três estavam entrando como colaboradoras. Apenas uma ainda não concluía o doutorado e não atuava na pós-graduação.

As discussões sobre nossa inserção foram além das relações com o programa de pós-graduação: havia os dilemas e engajamentos pessoais influenciando as ideias de atividades, projetos, disciplinas que nos motivavam. Esses motivos e dilemas coadunavam com o argumento de Fischer, Waiandt e Silva (2008), de acordo com o qual as pessoas aprendem e ensinam outras formas de socialização além das profissões dentro de estruturas curriculares. Nesse sentido, discutíamos sobre as práticas sociais que têm servido de matrizes no campo da Administração, bem como das Ciências Sociais Aplicadas.

Fundamentadas por uma perspectiva crítica de análise, sentíamos a necessidade de ampliar as formas de lecionar em cursos de Administração e os conteúdos pertinentes a eles para além de uma perspectiva de maximização de lucros e resultados e de racionalização de processos e de tempo. Práticas essas que têm permeado não só as estruturas curriculares, mas também o nosso processo de trabalho como docentes e pesquisadoras.

Outro dilema que vivenciávamos, também evidenciado por Fischer, Waiandt e Silva (2008), relacionava-se ao objetivo da educação superior e de pós-graduação: formar trabalhadores especializados e ajustados ao mercado ou prepará-los, de forma mais crítica, para transformarem a sociedade. Dilema esse que nos coloca numa posição de enfrentamento constante em relação às nossas próprias formações, aos nossos colegas de trabalho, aos estudantes que optaram pelo curso e às instituições de ensino e de fomento, como legitimadores de um campo social – conceito buscado em Bourdieu (2002) – historicamente construído.

Nesse debate, indissociáveis são as questões referentes às formas de ensinar, às metodologias de ensino adotadas, à interdisciplinaridade, aos temas estudados em Administração e à ampliação do acesso a materiais bibliográficos e didáticos diversos. Tudo isso permeado pelo perfil atual dos discentes, constituído num período que Hall (1999) chama de “modernidade tardia”. Nesse período, os processos

em escala global atravessam fronteiras nacionais, integram e conectam comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo. Esse processo desintegra as identidades e as hibridiza, trazendo também novas possibilidades de questionamento e de reflexão, mas também de alienação e conformismo.

Se, por um lado, tudo isso instigava, por outro, causava também certo sofrimento decorrente de experiências, muitas vezes frustradas, de debates mais críticos sobre o ensino em Administração. E, por tudo isso, defendíamos a possibilidade de estabelecer outros diálogos com outras áreas do conhecimento, com experiências culturalmente diferenciadas e com atores externos ao meio acadêmico. Acreditando que, além de nos ajudar a testar e construir possibilidades de interlocução, o processo também poderia ser muito prazeroso, em 2007 nos unimos – com todas as nossas diferenças – para criar uma disciplina no PPGA, coordenada por cinco professoras: DAE581 – “Reflexões Críticas em Administração”.

A utilização do termo “críticas”, embora problemática, como discutimos desde o início, era, a nosso ver, a alternativa mais efetiva naquele momento para abarcar a diversidade de posições, experiências e ancoragens teórico-metológicas que caracterizavam a própria identidade do grupo de professoras. A nossa intenção era trabalhar na disciplina outras perspectivas possíveis na Administração, a partir de interfaces com as Ciências Sociais que fossem capazes de captar a complexidade inerente a essas ciências.

Paes de Paula (2008) aponta as diversas aproximações da definição de crítica com a razão iluminista, com o humanismo radical e com o conceito de dialética. Se alguns pesquisadores defendem perspectivas críticas específicas, sobretudo vinculadas à Escola de Frankfurt (que tem expoentes como Adorno, Horkheimer, Marcuse, Habermas, entre outros), outros defendem exatamente a importância da heterogeneidade das teorias que se poderia agrupar sob a denominação crítica. “Prefiro enfocar a teoria crítica de uma forma mais ecumênica e assim supor que outros autores e correntes se situam nela de maneira lata, compartilhando, porém, de alguns pressupostos comuns”, afirma Domingues (2011, p. 2).

Domingues (1999, p. 234) destaca que uma das principais tarefas de uma abordagem crítica é

[...] criticar a modernidade, reconhecer que ela tem significado mudanças de grande alcance, usualmente para melhor, na vida das pessoas, acentuando a complexidade crescente de nosso mundo; mas também abrir o horizonte histórico, sugerir novos caminhos, energizar a imaginação utópica, apoiando-se em demandas reais e avançando soluções que, de modo radical, respondam-lhes, mudando elementos-chave de nossas atuais formas de consciência hermenêutico-cognitivas e configurações institucionais correntes.

A construção da experiência que relatamos aqui passa por essa concepção, enfatizando alguns elementos que são comuns em várias correntes de debate sobre perspectivas críticas, tais como a complexidade dos fenômenos sociais, a questão da autonomia e a importância da criatividade (SERVA; DIAS; ALPERTEDT, 2010; SOUSA SANTOS, 2009; DOMINGUES, 1999, entre outros).

Com este artigo, quisemos apresentar uma reflexão sobre as possibilidades e os limites dessa experiência de ensino-aprendizagem, ressaltando motivações, resultados, dificuldades e críticas ao processo. Afinal, o que se pode aprender de uma experiência de ensino-aprendizagem que parte de uma perspectiva crítica, no sentido de considerar a complexidade dos fenômenos sociais, a autonomia e a criatividade, entre outros aspectos, em busca de novos caminhos?

Para tanto, primeiramente, apresentamos o referencial teórico que fundamentou a criação da disciplina, que envolve as relações entre a Administração e as Ciências Sociais e perspectivas críticas em Administração. Em seguida, relatamos o processo de criação e desenvolvimento da disciplina. Por fim, discutimos as formas de avaliação utilizadas e a proposta de ensino-aprendizagem vivenciada por nós. Tal fechamento acontece apenas neste artigo, pois, na vida real, trata-se do início de uma discussão com a qual pretendemos continuar avançando.

2 DA TEORIA À PRÁTICA

Além das motivações para a realização dessa disciplina oriundas de experiências concretas, não podemos deixar de destacar as narrativas, as ideias e os debates teóricos e acadêmicos que também nos influenciaram e nos ajudaram a definir a estrutura inicial da disciplina “Reflexões Críticas em Administração”. Assim, neste item, primeiramente, apresentamos críticas ao que chamamos de modelo convencional de ensino-aprendizagem. Em seguida, tentamos situar os nossos argumentos e algumas propostas de perspectivas críticas para os estudos em Administração.

2.1 O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM E A ADMINISTRAÇÃO EM DEBATE

A preocupação com o ensino-aprendizagem (e pesquisa) em Administração tem se tornado cada vez mais comum entre os acadêmicos e também entre aqueles que ocupam cargos de administração em empresas, em ONGs ou em organizações públicas. Talvez tal movimento se faça num ritmo semelhante às críticas levantadas sobre a educação de uma forma geral, mas, mesmo assim, tem peculiaridades que merecem ser destacadas.

As palavras, preocupações e recomendações de autores como Paulo Freire e Anísio Teixeira, representantes da escola pedagógica sociocultural, são algumas entre tantas vozes que se levantam para alertar sobre a precariedade e as dificuldades enfrentadas no processo de ensino-aprendizagem, independentemente da área. Segundo Amaral (1993), a “pedagogia do oprimido” de Paulo Freire situa-se entre as diferentes versões da pedagogia progressista que buscam a transformação de uma sociedade excludente e discriminatória em uma sociedade mais justa e igualitária. Nessa perspectiva, a relação professor-aluno-conhecimento se transforma radicalmente, quebrando o vínculo da dependência, porque o professor se coloca junto ao educando para possibilitar-lhe as condições de produção de seu próprio conhecimento, num trabalho coletivo de construção.

Acerca do processo de ensino-aprendizagem, Amaral (2004) destaca também a importância do aprender fazendo, do aprender a aprender, a importância do interesse, da experiência e da participação como base para a vida em uma democracia. Segundo a autora, as modernas pedagogias têm apontado na direção da aprendizagem ativa, do trabalho coletivo, da participação, da pesquisa e da construção do conhecimento.

Entretanto, para muitos, o processo de ensino para a formação de profissionais ainda envolve apenas a transmissão de conhecimentos e experiências profissionais de um professor para um aluno. De acordo com Behrens (1998), evidenciamos por toda a parte o uso de práticas pedagógicas autoritárias e conservadoras, a ausência de uma postura reflexiva sobre a ação docente e a dificuldade para sensibilizar e mobilizar professores para que se envolvam em projetos pedagógicos que promovam esse tipo de reflexão. Destacam-se, portanto, como desafios principais à profissionalização do professor a qualificação pedagógica e a sua aproximação a metodologias de ensino inovadoras e transformadoras.

Ao discutir os objetivos da educação, Castanho (1991) destaca a relação íntima e indissociável entre técnica e política no processo de ensino, remetendo ao fato de que, tradicionalmente, os livros de didática têm tratado apenas da questão técnica e asséptica da docência, desprezando seu aspecto político. Masetto (1998) também aborda a importância de o professor considerar a dimensão política na educação, devendo promover entre seus alunos a reflexão crítica acerca do que se passa na sociedade, bem como da história da ciência e do seu papel na transformação e evolução do mundo. Assim, o professor universitário deve ser consciente do seu papel como formador tanto de profissionais como de cidadãos, transmitindo para seus alunos a percepção de que, ao exercerem a profissão, estarão comprometidos com o seu tempo, sua civilização e sua comunidade.

Na medida em que a aprendizagem não depende exclusivamente de fatores externos, o processo educacional adquire grande complexidade. Como afirmam Sá e Moura (2008), aprender com o outro será sempre um autoaprendizado que

nunca surge como um registro do que o outro diz, que nunca será o assimilar do que se escuta ou do que se lê. Será sempre o reelaborar interno e permanente de saberes; processo que será mais ou menos rico, na medida das perturbações desencadeadas pelo meio. Para esses autores, perturbar significa criar situações que possam desencadear nos alunos questionamento, reflexão, dúvida, reconcepção, assumindo desde sempre que tais processos são dependentes do que cada um deles é capaz de realizar. O conhecer é processo individual e único que ocorre na relação com a ajuda do professor, num diálogo rico de instigações.

Ora, para quem espera por respostas corretas e prontas, essa definição não serve de alento. É possível dizer que ela cria um desconforto e uma necessidade de conhecimento e reconhecimento entre aqueles que se envolvem nos processos de ensino-aprendizagem – e também (por que não?) de pesquisa – que os tornam algo sempre único.

Infelizmente, as situações e os espaços dedicados a tais processos envolvem condicionantes que implicam frequentemente obstáculos ao resgate da peculiaridade das relações essencialmente humanas que os caracterizam. Em outras palavras, tais significados são ignorados em prol de componentes de produtividade, do atendimento de metas, na maioria das vezes quantitativas, de imperativos de tempo, entre outros, que na prática são difíceis de superar.

Essa argumentação talvez seja necessária para alertar sobre o fato de que estudantes, professores e pesquisadores de diferentes áreas estão muitas vezes presos a um esquema difícil de escapar, e tal situação não é diferente no campo da Administração.

Embora as críticas à Administração estejam aparecendo com maior ênfase em tempos recentes, não se pode dizer que sejam uma novidade. Diversos autores e pesquisadores já produziram relatos e debates em torno dos dilemas do ensino-aprendizagem-pesquisa em Administração. Entre os mais conhecidos, podemos citar Maurício Tragtenberg, Alberto Guerreiro Ramos e Fernando Prestes Motta. Esses autores, por sua vez, como lembra Flores (2007), foram buscar a compreensão da teoria das organizações e das sociedades industriais e pós-industriais a partir daqueles que teriam sido seus primeiros teóricos e também de certa forma seus críticos, entre os quais estão Saint-Simon, Fourier, Proudhon e Marx.

Motta (1983) traçou um perfil dos cursos de Administração do Brasil, afirmando que uma escola de Administração é, antes de mais nada, uma instituição universitária e, como tal, deve voltar-se para a formação de indivíduos adultos, realizados, dotados de impulso renovador e bem equipados culturalmente, para não falar do sentido ético, que entra em crise com a perda de significado mais geral. O autor lembrava ainda que um problema das faculdades de Administração inseridas em universidades, algumas excelentes, era a pouca ênfase

em análises críticas da realidade, o que se compreendia a partir da estrutura universitária brasileira, que provocava o isolamento de especialistas. É interessante verificar que esse quadro, identificado pelo autor há quase 30 anos, perdura até hoje.

Davel e Alcadipani (2003) afirmam que a crítica de um processo disciplinar próprio ao desenvolvimento da Administração e o questionamento do controle da força de trabalho não são problemáticas recentes. Segundo eles, ao longo do século XX, vários autores exploraram e discutiram o aumento do poder social da Administração. Atualmente, no Brasil, vários autores têm retomado essa linha de pensamento e de crítica, refletindo sobre os significados da gestão e dos processos de ensino-aprendizagem-pesquisa em Administração.

Segundo Paes de Paula e Rodrigues (2006), um exame do panorama do ensino da Administração no Brasil e no mundo faz notar algumas tendências semelhantes no que se refere à mercantilização do ensino e ao fracasso dos conteúdos e métodos pedagógicos. Os referidos autores apontam pesquisas que fortalecem esse argumento e retratam o processo conhecido como *mcdonaldização* do ensino em administração na Grã-Bretanha, nos Estados Unidos e no Brasil.

Aktouf (2005) afirma que os conteúdos de ensino de Administração implicam a problemática dos fins da Administração, de sua dimensão ideológica e de sua definição. Além da dimensão ideológica e doutrinária, o conteúdo de ensino em Administração apresenta, na visão do autor, três características dominantes que deveriam ser objeto de reformas radicais para promover uma lógica de mudança no lugar da de reprodução: 1. a definição restrita de Administração centrada na predominância do fator capital e na preocupação do enriquecimento individual; 2. a onipresença dos aspectos quantitativos, em particular do cálculo econômico; e c) a falta de cultura geral na formação de Administração.

Aktouf (2005) defende que, no futuro, o ensino de Administração deveria ser muito mais o ensino para a mudança do que para a reprodução. Entretanto, resalta o autor, ainda que afirmem estar à procura da mudança, as escolas de Administração e o mundo empresarial são muito conformistas, muito conservadores; obrigam-nos, na verdade, a formar, sobretudo, “clones”, “cópias conformes”.

As dificuldades nos processos de ensino-aprendizagem em Administração abrangem também as especializações na área. Coelho (2008) aponta, entre os problemas enfrentados na Administração Pública, assimetrias de informação, de identidade difusa, carências de tecnologias próprias (ou adequadas) e pequena base de produção acadêmica.

Um dos fatores que mais têm motivado as instituições de ensino a discutir os processos de ensino-aprendizagem é a necessidade de atendimento às demandas das empresas por determinados perfis profissionais. Isso, no entanto, tem produzido mais mudanças nos conteúdos do que nos processos e cada vez mais

especializações do que formações mais amplas e generalistas. Além do mais, tais mudanças buscam atender prioritariamente a uma entidade externa que não tem forma nem padrão definidos e muda a todo momento: o mercado.

De acordo com Lemos e Pinto (2008), a preocupação crescente das instituições de ensino superior (IES) e dos pesquisadores com a adequação da formação dos futuros administradores às demandas do mercado de trabalho contrasta com o número restrito de estudos dedicados a perscrutar diretamente as demandas efetivas desse mercado. Com a expectativa de formar administradores adaptados ao novo mundo do trabalho, o esforço das IES para rever conteúdos e metodologias de ensino tem se baseado muito mais em conclusões oriundas de debates entre os seus docentes e dirigentes (ou na literatura recente dedicada a discutir os desafios do mundo do trabalho) do que em estudos empíricos que tenham empreendido.

É importante refletirmos sobre a possibilidade de equívoco na formação de administradores pautada, quase exclusivamente, para atender a demandas de organizações empresariais que se modificam também rapidamente. Caso contrário, podemos cair na mesma armadilha de formar para o mercado e esquecer que as instituições de ensino e pesquisa e extensão têm um papel ainda mais relevante apoiando pessoas a se preparar para a vida.

Concordamos com Godoi, Bandeira-de-Mello e Silva (2006) quando afirmam que o conhecimento vem ganhando rigor e perdendo em riqueza, enquanto parece ser necessário exatamente o oposto: menos conversa sobre rigor e mais sobre originalidade, para que o conhecimento recupere seu encantamento. Entretanto, parece haver restrições sobre as possibilidades de desenvolvimento de tais abordagens pela própria estrutura do campo acadêmico.

Em consonância, Serva, Dias e Alperstedt (2010, p. 286) buscam, no paradigma da complexidade, um novo olhar para a epistemologia da Administração e a teoria das organizações, alegando que “a grande maioria das pesquisas desenvolvidas na área ainda apresenta métodos tradicionais de orientação positivista e funcionalista”. Os autores defendem as possibilidades de diferentes abordagens, métodos e teorias se confrontarem, se debaterem e se completarem sistematicamente, para que a interdisciplinaridade se associe à pluralidade em busca de um avanço para o ensino e a pesquisa em Administração. Para tanto, a adoção da epistemologia da complexidade estaria associada à realização de estudos organizacionais numa perspectiva crítica. Foi isso que defendemos com a criação da disciplina.

Nesse cenário em que a crítica tem obtido novo fôlego, uma linha específica (embora não homogênea) de pesquisas tem ganhado espaço na defesa de uma perspectiva menos convencional no ensino-aprendizagem-pesquisa em Administração. Trataremos disso a seguir.

2.2 O CAMPO DA CRÍTICA NOS ESTUDOS EM ADMINISTRAÇÃO

Este tópico busca mostrar que a construção de processos e produção científica mais críticos está presente no campo da Administração, também de forma debatida e diversificada.

Na década de 1990, na Inglaterra, surgem os estudos críticos em Administração, que se propuseram a unificar diferentes correntes e vozes que adotam a denominação crítica. Nesse contexto, merece destaque, entre outros acadêmicos, a produção de Alvesson e Willmott que tiveram papel importante na conformação do movimento *Critical Management Studies*, mesmo título do livro publicado por esses autores em 1992.

Conforme Davel e Alcadipani (2003, p. 74),

[...] expondo as faces ocultas, as estruturas de controle e de dominação e as desigualdades nas organizações, a abordagem crítica busca questionar permanentemente a racionalidade das teorias tradicionais e mostrar que as coisas não são necessariamente aquilo que aparentam no âmbito da gestão.

Fournier e Grey (2006) enfatizam a necessidade de definirmos o que chamar de “crítica” e não tratar esse termo como algo de significado autoevidente. São esses autores que também apontam para três características centrais que serviram para nos seduzir a participar dessa empreitada e também para definir nossa prática na disciplina. Segundo eles, os estudos críticos teriam como características: 1. a intenção (não) performativa; 2. a desnaturalização, ou seja, um compromisso com o descobrimento das alternativas que têm sido eliminadas pelo conhecimento e pela prática administrativa; 3. a reflexibilidade, ou seja, a possibilidade de discussão sobre epistemologia, ontologia e metodologia acerca das temáticas estudadas.

Seguindo uma linha mais voltada para os autores da Escola de Frankfurt e na tentativa de consolidar a teoria crítica no Brasil, Faria (2007, p. 9) afirma que

[...] a Teoria Crítica fundamenta suas investigações na busca incessante das contradições sociais, pois procura identificá-las nas ações dos sujeitos individuais e coletivos em processos e relações sócio-históricas, pois seu objetivo essencial compreende os questionamentos da estrutura social vigente e da história. A realidade aparente passa a ser questionada e torna-se objeto de investigação.

Paes de Paula e Alcadipani (2004) afirmam que, no Brasil, o tema começou a ser mais discutido a partir da publicação da edição brasileira do *Handbook of*

Organizational Studies (CLEGG et al., 1999), destacando aportes teóricos como a teoria crítica e o pós-estruturalismo. Contudo, isso não significa que haja uma completa identificação entre a produção acadêmica nacional e as reflexões e os escritos europeus e norte-americanos. Como lembram os autores, na análise da produção em estudos organizacionais brasileira, é possível notar a presença de artigos escritos em uma perspectiva “crítica” até mesmo antes da produção estrangeira, com destaque para os nomes de Alberto Guerreiro Ramos, Maurício Tragtenberg e Fernando C. Prestes Motta.

Tal constatação chama a atenção para a existência de certa tensão entre o que se denomina como “estudos críticos”. Paes de Paula (2008) defende a originalidade e a autonomia dos estudos críticos nacionais em Administração quando relacionados ao movimento *Critical Management Studies* europeu.

A preocupação apresentada pela autora também se refletia em nossa prática na medida em que vivenciávamos certa coação na expressão de nossas ideias e perspectivas de trabalho “críticas”, processo que perdurou ao longo da disciplina – ainda que mudando de forma e intensidade.

Muitos pesquisadores brasileiros se preocupam com o atrelamento da produção nacional com as correntes teóricas e perspectivas de pesquisa adotadas por acadêmicos europeus e norte-americanos, o que poderia configurar uma “camisa de força” para essa área de estudos. Lembrando a importância da produção crítica brasileira, Misoczky e Amantino-de-Andrade (2005, p. 219) defendem que

[...] a crítica precisa ser mais do que mera “oposição a corpos teóricos estabelecidos, a experiências já conhecidas” (BRUYNE; HERMAN; SCHOUTHEETE, 1991, p. 55). A crítica deve estar comprometida com a construção de outros mundos (SOLÉ, 2003) e, para tanto, precisa estar orientada por princípios éticos, de acordo com Dussel (2002).

Paes de Paula e Rodrigues (2006, p. 14) lembram que, no caso brasileiro, alguns autores cuja produção acadêmica e científica se ancora numa abordagem crítica também demonstram preocupação com a forma como se conduz o ensino em Administração:

Esses autores defendem a pedagogia crítica como alternativa e discutem como se poderia realizar uma renovação do ensino da gestão, abordando questões como os conteúdos, os métodos pedagógicos, a ligação entre teoria e prática, e principalmente o desenvolvimento da visão crítica e do raciocínio analítico entre os estudantes de Administração.

Essa preocupação é, certamente, coerente. Se acreditamos, assim como Faria (2007, p. 9), que a anatomia da teoria crítica (e ampliando os horizontes diferentes perspectivas críticas) deve “ser formada pela intolerância a toda forma de exclusão e pela legitimação da justiça social e da democracia”, então o espaço de formação (ou de formatação) dos profissionais e os processos de ensino-aprendizagem que o definem merecem atenção especial. Trata-se, portanto, de pensar uma perspectiva crítica não apenas a partir de conteúdos, mas também da forma como serão construídos e socializados. Isso estaria condizente com a proposta da epistemologia da complexidade, conforme defendido por Serva, Dias e Alperstedt (2010) e por Domingues (1999).

3 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Não poderíamos continuar essas discussões sem caracterizar sucintamente o caminho de construção deste artigo. A ideia do artigo surgiu junto com a disciplina, pela utilização das informações obtidas ao longo de seu percurso, pelos debates produzidos e pela experiência vivida como elementos centrais na composição das análises que se seguirão.

Por uma concepção mais formal, trata-se de uma pesquisa-ação que passou uma experiência de ensino-aprendizagem sob a forma de uma disciplina para a pós-graduação *stricto sensu*. A pesquisa-ação tem sido utilizada como método de investigação e intervenção em organizações desde a década de 1940, principalmente quando se enfocam aspectos relacionados a relações humanas, desenvolvimento organizacional, sociotécnica, psicossociologia, cultura organizacional, análise institucional, chegando a incorporar, inclusive, uma perspectiva crítica em algumas dessas análises (THIOLLENT, 1997). Para Newman e Fitzgerald (2001), a pesquisa-ação consiste em uma abordagem direcionada para estudar e, simultaneamente, mudar sistemas sociais.

No período que vai desde a fundação da pesquisa-ação até os dias de hoje, têm sido desenvolvidos muitos projetos envolvendo a intervenção de cientistas sociais nas organizações, os quais, além de atuarem como pesquisadores, operam também como agentes de mudança. Este é o compromisso principal da pesquisa-ação: aliar a prática de intervenção à investigação propriamente dita. Por essas características inerentes ao método da pesquisa-ação, acreditamos que ele seria adequado para a nossa experiência de ensino-aprendizagem. Pois, além de uma tentativa de introdução de uma nova forma de ensinar e aprender sobre Administração, é uma tentativa de mudança em nós mesmas, como membros de um campo social próprio: o acadêmico.

Nesse sentido, não se trata apenas de uma investigação sobre comportamento de estudantes e professores (na terceira pessoa) envolvidos em uma disciplina de pós-graduação por meio da qual nos propúnhamos a adotar o viés crítico. É um relato e uma análise da construção conjunta de uma experiência a partir da interação dos atores envolvidos. Além disso, as informações, as sensações, as avaliações periódicas e os debates foram utilizados em adaptações na (e durante a) própria disciplina, na discussão sobre o posicionamento de estudantes e professoras, muitas vezes de forma simultânea.

Para Thiollent (1997), a garantia de resultados positivos, a elaboração, o planejamento e o desenvolvimento da pesquisa-ação devem estar calcados em condições favoráveis. Entre essas condições, estão: a existência de iniciativa entre as pessoas ou grupos, a autonomia dos atores, a participação efetiva, a liberdade de expressão, a descentralização da informação e sua ampla divulgação, e a prática de ações negociadas entre atores e estrutura formal da organização. Essa foi a postura que tentamos adotar ao longo do curso.

Entre as técnicas utilizadas, destacamos a observação participante (ALENCAR, 1999) como indispensável no campo da experiência e a utilização das avaliações realizadas pelos estudantes e pelas professoras ao longo da disciplina. Essas avaliações eram apresentadas sob a forma de documento escrito, a partir de um roteiro semiestruturado que elaboramos previamente, e também eram discutidas oralmente, numa espécie de grupo focal para debater um tema comum: a disciplina e o seu desenvolvimento. Ao longo da disciplina, foram realizados quatro desses momentos de avaliação: três deles ao final de cada tema e um último ao final do curso. Para Templeton (1994) e Krueger e Casey (2000), a técnica dos grupos focais é capaz de promover a autorreflexão e a autorrevelação entre os participantes acerca do tema proposto, permitindo, ainda, que se sintam mais à vontade dentro do grupo do que individualmente para discutir tais temas.

4 O PROCESSO DE CRIAÇÃO E DE DESENVOLVIMENTO DA DISCIPLINA

A experiência que vivenciamos segue relatada neste item, que trata do momento da preparação e discussão sobre a forma e o conteúdo que a disciplina deveria ter. Os momentos de preparação foram importantes para nos convenceremos de que a experiência valia a pena e de que seria possível desenvolver efetivamente a parceria proposta. Foi necessário estabelecer consensos mínimos sobre a estrutura, incluindo temas como: 1. o perfil dos estudantes (aceitar ou não estudantes na categoria de ouvintes e/ou aqueles que ainda não estavam formalmente matriculados no PPGA); 2. sobre conteúdo, tipos de textos, autores,

correntes que deveriam ser utilizados; 3. sobre a participação de cada uma das professoras; 4. sobre as formas de avaliação a serem adotadas, envolvendo questões como utilização – ou não – de avaliações individuais, conjuntas, que tipo de produção avaliar, entre outras questões. Esse processo é descrito com mais detalhes a seguir.

4.1 A PREPARAÇÃO

Quando fizemos a primeira reunião para discutir a disciplina, fez-se um silêncio enorme e era possível ouvir as dúvidas de todas nós: será que isso vai dar certo? A ideia era criar uma disciplina que pudesse ser compartilhada por cinco professoras. A disciplina deveria englobar cinco perspectivas e temáticas diferentes, mas que tivesse como eixo teórico-metodológico central o estímulo a uma abordagem crítica sobre fenômenos sociais e administrativos. A intenção era utilizar perspectivas, teorias e metodologias diversas nos debates e apresentações, buscando novas possibilidades de soma, subtração, divisão ou multiplicação, conforme Serva, Dias e Alperstedt (2010) propõem ao trazerem o paradigma da complexidade para os estudos de Administração. Segundo esses autores, é necessária uma tradição crítica dentro da comunidade científica para que ela funcione:

Nesse sentido, o autor passa a discutir a intersubjetividade inerente à própria objetividade, que é incessantemente autoproduzida e reconstruída por um dinamismo específico das condições organizacionais da comunidade científica. Ou seja, a objetividade não exclui o espírito humano, o sujeito individual, a cultura, a sociedade (MORIN, 1996 apud SERVA; DIAS; ALPERSTEDT, 2010, p. 283).

Assim, foi necessário estabelecer quais temáticas seriam coordenadas por quais professoras e discutidas e acompanhadas pelas demais. No papel de coordenadoras, cada uma contribuiria com os seus temas de pesquisa e as metodologias com as quais tinham afinidades. Mas, além de coordenarem, também participariam das outras temáticas como mediadoras e/ou debatedoras.

Os estudantes, além de debaterem entre si, também o fariam com as mediadoras-professoras, cujos pontos de vista não eram necessariamente convergentes. Tal situação demandava um pacto de respeito mútuo em prol das diferenças, que no cotidiano era difícil de ser mantido, mas que era necessário para a intersubjetividade.

Os textos para cada aula seriam selecionados pelas coordenadoras de cada um dos temas. Os temas definidos previamente foram: 1. relações entre Administração e Ciências Sociais; 2. relações de gênero, relações de poder e processos

de empoderamento; 3. novos formatos organizacionais; e 4. meio ambiente e sustentabilidade. Porém, havia a possibilidade de sugestão e alteração dos temas pelo grupo. Os temas que compunham a disciplina propositadamente não constituíam outras disciplinas no programa de pós-graduação e os textos orientadores não eram necessariamente de conhecimento de todas as professoras. Com isso, havia uma maior exigência de preparação por todos os envolvidos na disciplina antes de cada aula.

Um grande objetivo era que os estudantes pudessem participar de todo o processo, sugerindo textos, trazendo relatos de experiências e produzindo avaliações periódicas sobre a disciplina, professores, métodos e sobre si mesmos. Remetendo a Amaral (2004), seria praticar o aprender fazendo, a participação e o trabalho coletivo na construção do conhecimento. Acreditávamos que o discurso sobre a possibilidade de ampliação da participação dos estudantes de forma efetiva seria suficiente para estimulá-los, o que, de fato, não ocorreu plenamente. A participação dos estudantes aconteceu mais no sentido de experimentarem possibilidades de manifestação mais livre durante as aulas sobre conteúdos, expressando opiniões e desenvolvendo outros formatos de produção pouco comuns ao meio acadêmico. Entretanto, muitas das sessões de discussão de textos foram empobrecidas pela falta de leitura prévia pelos estudantes, também nenhum texto ou atividade extra foram sugeridos por eles. Acreditamos que, como não seriam cobrados por isso em termos de nota, o hábito e o excesso de outros afazeres fizeram com que não se dedicassem a essas demandas. Ademais, era possível perceber certo receio do grupo com uma proposta metodológica que valorizava o respeito ao posicionamento de cada um, sem que isso lhes fosse imposto.

A avaliação de desempenho dos estudantes na disciplina foi composta das reflexões e avaliações produzidas por eles ao final de cada tema. Vilas Boas (1998) destaca que a avaliação do processo de ensino-aprendizagem não abrange apenas as tecnologias educacionais utilizadas, mas também a atuação do professor nesse processo. Nesse caso, o docente deve se autoavaliar em relação aos objetivos estabelecidos no início da disciplina, levando em conta a capacidade técnica ensinada, bem como o alcance social do trabalho em desenvolvimento. Esse procedimento permite que o professor regule sua prática pedagógica de maneira a repensar metodologias que não venham surtindo o efeito desejado para aprimorar sua *performance* como professor. Nesse contexto, também realizamos autoavaliações como docentes da disciplina. Em cada momento de avaliação, nos grupos de foco, também apresentamos, individual e coletivamente, nossa reflexão sobre as nossas práticas na disciplina. Na primeira dessas avaliações, percebemos certo estranhamento por parte dos estudantes, que, conforme eles mesmos afirmaram, não tinham o costume de ver os docentes avaliando a si mesmos em público.

Além dos grupos de foco para as avaliações intermediárias, os estudantes também tiveram que elaborar um trabalho final em grupo que poderia ser apresentado sob diferentes formatos. Houve, inclusive, um encorajamento de nossa parte para que eles tentassem extrapolar o formato tradicional de um *paper* como trabalho final e o substituíssem por outras propostas. Com essa sugestão, tentamos praticar a já mencionada “recuperação do encantamento do conhecimento” (GODOI; BANDEIRA-DE-MELLO; SILVA, 2006) Evidentemente, sem desconsiderar critérios de qualidade, porém com foco maior no processo do que no resultado final.

Assim, ao longo do percurso da disciplina, houve dois momentos intermediários destinados à apresentação das propostas de trabalho final e à sua discussão pelos integrantes da disciplina. No primeiro momento, cada grupo apresentou a sua ideia e recebeu sugestões e críticas por parte da turma. Alguns grupos foram reformulados com a possibilidade de os integrantes se juntarem a outras propostas ou de aqueles que tiveram ideias congruentes criarem projetos conjuntos. No segundo momento, com os trabalhos já em desenvolvimento, houve a sua rediscussão e o monitoramento das dificuldades de cada um dos grupos. Ao final, também reservamos um encontro para a apresentação dos produtos finais. Esse momento, após sugestões de todo o grupo, tomou a forma de um seminário de integração entre a pós-graduação e a graduação, um procedimento que deve estar presente nas propostas dos programas de pós-graduação, de acordo com as instituições avaliadoras, mas que, na prática, raramente acontece.

Percebemos, então, que a busca do prazer na atividade docente é também a busca de superação de situações que estão sendo naturalizadas nas universidades brasileiras, às quais Paes de Paula e Rodrigues (2006) atentam ao citarem o estudo realizado por Alcadipani e Bresler (2000). Para Paes de Paula e Rodrigues (2006), muitas instituições brasileiras não se importam mais com a qualidade da produção ou da formação, mas com os números de cursos, de matrículas e de aprovações. Nesse processo, a tecnologia de *fast-food* é utilizada para padronizar informações e maximizar a quantidade de alunos. Nas “universidades-lanchonete”, professores “adestrados” apresentam “receitas de bolo” e “doutrinas sagradas” dos manuais de gestão. Repensar e rediscutir suas propostas e práticas junto com os estudantes, portanto, estaria fora de cogitação.

Considerando a influência de tais pressupostos, já eram esperadas as críticas à iniciativa da disciplina logo no início. A coordenação “múltipla”, por si só, já causou estranhamento e curiosidade em alunos e professores vinculados ao PPGA. Tanto que a coordenação formal da disciplina teve que ficar ao encargo de duas professoras, como está normatizado no regulamento do programa. Além disso, a percepção de cinco doutoras ministrando uma única disciplina de 45 horas levantou questionamentos acerca da (baixa) produtividade atrelada ao

desperdício de “recursos humanos” empregados. Era o primeiro embate com os conceitos tradicionais pregados pela Administração acerca da otimização de recursos e da redução de custos.

Entretanto, muitos ficaram interessados pela proposta, principalmente membros do corpo discente, diante da possibilidade de cursar uma disciplina de padrões diferentes dos normalmente oferecidos para o mestrado e doutorado. Com isso, a primeira lista de presença tinha 23 inscritos. Após a apresentação formal da programação aos estudantes, esse número de matriculados caiu para 17 e se manteve assim até o final do semestre.

Sob o ponto de vista institucional, foi possível observar incômodos diferenciados, tanto em função do entusiasmo contagiante entre professoras e estudantes, quanto em relação ao desconhecimento sobre aonde esse processo poderia chegar. Efetivamente, pelos corredores, faziam-se presentes questionamentos, conflitos, que se tornavam mais explícitos, e encantamentos misturados no cotidiano de relações sociais que sustentam um programa de pós-graduação.

Entre os estudantes matriculados (pós-graduandos do curso de Administração e de outros cursos da universidade), alguns desistiram ou por não encontrarem utilidade para a disciplina ou por serem pressionados por seus orientadores. O argumento dos estudantes que desistiram era sempre que a disciplina era interessante, mas como um complemento ou tema livre, porém não como componente fundamental da formação de um mestrando ou doutorando. Vestígios de uma visão conservadora que ainda persiste nos espaços acadêmicos ou a premência por resultados imediatos que limita cada vez mais o tempo destinado à formação.

Assim, a proposta da disciplina enfrentou obstáculos como a estrutura hierarquizada da sociedade e da universidade, refletida nas experiências anteriores de educação dos estudantes e das professoras; e as críticas e a desconfiança produzidas pelos pares que dificultavam o acesso à formação do *habitus*² tradicionalmente inerente aos processos de ensino-aprendizagem-pesquisa.

Mingers (2000 apud PAES DE PAULA; RODRIGUES, 2006, p. 15) é quem vai enunciar esse risco:

[...] as pessoas em geral têm dificuldades em aceitar uma abordagem crítica por não estarem acostumadas a questionar o que está estabelecido. Por outro lado, é preciso cautela, pois quando desafiamos seriamente as estruturas de poder existentes, a tendência é que elas se voltem contra nós.

² O *habitus* é um conhecimento adquirido e também um haver, um capital, o qual indica a disposição incorporada e quase postural de um agente, os princípios geradores e organizadores de suas práticas, captados quando da sua ação. Trata-se de um saber prático das leis tácitas de funcionamento social adquirido pela socialização praticada em determinado campo ou espaço social global (BOURDIEU, 2002).

Ainda que com tais riscos, a disciplina se desenvolveu, se modificou, se reconstruiu ao longo dos quatro meses de encontros e debates intensos, influenciada por elementos estruturais e relacionais. O seu desenrolar pode ser subdividido em cinco momentos principais que serão abordados a seguir.

4.2 O TRANSCURSO DA DISCIPLINA

Este tópico objetiva discutir o andamento da disciplina ao longo do semestre. A metodologia adotada nas aulas foi a de leitura prévia dos textos indicados e de seu debate em sala. Todos deveriam ler o material e vir preparados para discuti-los individual e coletivamente, com base na temática central que os relacionava entre si.

A primeira parte da disciplina – relações entre Administração e Ciências Sociais – foi um pouco tensa. Primeiro, porque havia um misto de ansiedade, curiosidade, descrença, insegurança entre todos os envolvidos. Segundo, porque, conforme a avaliação dos próprios estudantes, as discussões propostas envolviam temáticas e demandavam a elaboração de relações que, para administradores (e também para os profissionais com outras formações que participaram do curso), haviam sido apreendidas por uma perspectiva bastante instrumental, se é que haviam sido tratadas em seus currículos.

No primeiro módulo da disciplina, privilegiamos debates sobre as ciências, a sociedade e o papel da Sociologia e da Administração. Houve a polarização entre grupos de estudantes e em torno das possibilidades concretas de modificar relações e processos sociais. O fato de as alternativas não estarem claramente delineadas e de todas elas implicarem necessariamente riscos produzia certa angústia e impaciência ao longo dos debates.

Já nesse primeiro momento, ficou evidenciado um cuidado que uma disciplina com tais pretensões exige, sobretudo dos mediadores do processo de ensino-aprendizagem. Esse cuidado se refere à superficialidade da crítica, atenta e até fiel à teoria, mas apresentando dificuldades de atingir as experiências concretas das pessoas envolvidas. Tal dificuldade pode estar relacionada ao distanciamento entre universidades e centros de pesquisa das situações e demandas concretas das sociedades. A superficialidade dos argumentos e dos atores envolvidos na crítica, “protegidos” muitas vezes no espaço acadêmico, pode fazer com que a crítica seja, como lembram Paes de Paula e Rodrigues (2006), apenas destrutiva. Esse tipo de posicionamento, aliado à acidez desnecessária de alguns discursos, que infelizmente não se transformam em diálogo, contribui para fortalecer um posicionamento inflexível de outros contra qualquer possibilidade de crítica.

Aktouf (2005) lembra o risco de que um ator engajado na perspectiva crítica se pareça com o indivíduo que cospe no prato em que comeu, como um demolidor da Administração, da empresa, do administrador.

Como já esperávamos, a avaliação do primeiro módulo da disciplina refletiu as dificuldades já citadas. Os estudantes alegavam que os textos eram muitos (em quantidade) e difíceis (em conteúdo), o que gerou dificuldades de leitura e acompanhamento. Demandavam a apresentação de sínteses, a serem produzidas pelas professoras sobre os temas e textos debatidos, e reclamavam da “ausência ou precariedade de mecanismos de controle” na disciplina. As professoras, por sua vez, reclamavam que a participação, o envolvimento e o comprometimento dos estudantes na disciplina estavam aquém do desejado.

Sá e Moura (2008) apontam como dificuldades no processo de ensino-aprendizagem de uma disciplina de graduação do curso de Administração (visualizadas a partir das críticas realizadas pelos próprios estudantes) questões muito semelhantes àquelas identificadas na disciplina de pós-graduação à qual nos referimos neste artigo. Entre as dificuldades verificadas, os autores citam a necessidade de os professores prepararem sistematizações, a dificuldade e a falta de hábito de leitura por parte de alguns estudantes e a dificuldade de mediar os debates por parte dos docentes. Mencionam também que os estudantes tendem a priorizar as disciplinas que consideram de aprovação mais difícil em detrimento das outras. De fato, nas nossas primeiras avaliações, alguns estudantes afirmaram temer outros professores que descontavam pontos de quem não entregasse as sínteses dos textos lidos, material que não foi solicitado por nós. Assim, quando não dava tempo, eles não liam os textos da disciplina de estudos críticos, pois não seriam penalizados por isso. Não pedir as sínteses foi considerado por alguns deles ausência de mecanismo de controle, do qual sentiram falta. Ressaltamos, nesse caso, a visão extremamente instrumental que permeia as nossas práticas como docentes e as práticas dos discentes, da mesma forma.

Discutimos com os estudantes que, por estabelecermos critérios de avaliação e construção coletiva da disciplina e abrirmos mão do uso de mecanismos tradicionais de controle e cobrança, não significava que não houvesse interesse, observação e avaliação. A ideia era criar possibilidades de estabelecer relações mais horizontais entre os estudantes e as professoras sem a pretensão de abolir completamente as diferenças de poder. Coerentemente com a proposta da disciplina, procuramos avaliar as pessoas e não apenas o desempenho pontual dos estudantes, trabalho que, diga-se de passagem, foi bastante difícil.

Porém, diante das críticas e reflexões conjuntas, concordamos que talvez houvesse necessidade de definir de forma mais clara as regras, ainda que flexíveis, do “jogo”. A sensação de insegurança manifestada pelos estudantes mostrava o quanto a liberdade no espaço acadêmico ainda é um processo controlado.

Até porque essa dificuldade de compreender os critérios pode significar para muitos, também, um instrumento de dominação.

Na segunda etapa da disciplina, que tratou de gênero, relações de poder e processos de empoderamento, utilizamos uma metodologia diferente. Nesse segundo módulo, procuramos suprir a necessidade de um posicionamento inicial por parte das professoras antes dos debates, de que os estudantes tinham reclamado anteriormente. Além disso, e porque a temática tratada permitia, trouxemos atividades mais lúdicas – por meio da realização de uma oficina – para a sala de aula. Ao final da disciplina, avaliamos que o posicionamento inicial das professoras sobre os textos não produziu um impacto tão positivo como se desejava. Pelo contrário. Com a nossa síntese, influenciámos os posicionamentos dos estudantes sobre as temáticas e reduzimos as possibilidades de outras leituras dos textos sugeridos. Já a oficina criou uma situação inusitada.

Envolvendo a criação de um painel (em duplas) sobre o tema das relações de gênero, a oficina causou um evidente desconforto inicial de muitos estudantes com canetas, tintas coloridas e grandes folhas de papel. Mas, como espaço de criação, de debate, de síntese, a experiência foi muito rica.

A avaliação produzida pelos estudantes sobre a temática de gênero, relações de poder e processos de empoderamento foi muito positiva, principalmente em função da metodologia utilizada e da possibilidade e maior facilidade de trazer os debates para o cotidiano e para suas próprias experiências. A partir dessa etapa, percebemos também o surgimento de um clima de menos enfrentamento e de mais entrosamento e respeito entre os membros da turma. Sentimos que a proposta da disciplina estava atingindo mais fortemente as subjetividades de seus participantes.

O terceiro tema – novos formatos organizacionais – era um dos mais esperados pelos estudantes. Segundo eles, tratava-se de um tema “da moda” e que também teria maiores vinculações com a formação acadêmica de sua graduação. A metodologia utilizada procurava estimular as discussões a partir de questões e problematizações levantadas pelas professoras, que orientavam a realização de “debates relâmpago”. Esses pequenos debates duravam em torno de dez minutos e eram realizados em duplas que se modificavam ao longo do desenvolvimento do tema. As avaliações sobre esse tema foram novamente positivas, ainda que, e apesar dos esforços, não se tenha conseguido maior profundidade das discussões sobre os modelos organizacionais.

O último tema, “meio ambiente e sustentabilidade”, foi discutido a partir de uma perspectiva de direitos, de alternativas, das dificuldades de construção e da volatilidade dos conceitos. Durou apenas um encontro realizado em sala de aula e um segundo momento cujas atividades incluíram uma visita a uma

organização não governamental (ONG) ligada ao tema da sustentabilidade, arte e educação em um município próximo.

As reflexões sobre a viagem realizadas pelo grupo no último encontro mostraram que havia também certa expectativa de encontrar, nos projetos desenvolvidos pela ONG, modelos e respostas prontas, retomando assim, de certa forma, as discussões produzidas no primeiro módulo. As dificuldades na construção de alternativas foram destacadas pelos estudantes a partir do trabalho da ONG que havíamos visitado. As discussões giraram em torno de processos de intervenção, do papel do pesquisador e sobre questões de cunho metodológico que envolvem a prática do administrador, do mediador e do pesquisador. Ficou claro que a perspectiva crítica não é capaz de oferecer um mapa completo e seguro dos caminhos para esses profissionais, até porque ela própria, coerentemente com uma atitude engajada, precisa reconstruir suas orientações diante de complexas demandas e mudanças sociais. Nas palavras de Misoczky e Amantino-de-Andrade (2005, p. 230):

[...] por isso faz-se necessário construir teorias que autorizem o novo, que não o mutilem em incomparáveis mapas de conceitos marcados pela tradição dominante. Essa construção autônoma da teoria e da prática implica em viagens conceituais e na realização de ações para as quais não pré-existe um mapa, uma viagem em que se possa deixar o usual para trás, sem estar certo de onde se vai chegar.

A avaliação final da disciplina realizada pelos estudantes e professoras foi muito positiva e ocorreu como um estímulo à continuidade dessa linha de trabalho. Além disso, a percepção dos estudantes sobre a necessidade de avançar nas discussões iniciadas na disciplina levou ao compromisso de todos com a realização de um seminário de integração dos estudantes de graduação e pós-graduação da instituição.

4.3 FORMAS DE AVALIAÇÃO UTILIZADAS

Como avaliar o desempenho de um estudante ao longo de uma disciplina? A crença de que ensino-aprendizagem é um processo e como tal deve ser avaliado nos levou a evitar a cobrança por artigos científicos “prontos para publicação” que os estudantes sempre esperam ao término de cada disciplina.

Além da razão já mencionada, buscamos um caminho diferente deste porque acreditamos que a rapidez demandada dos estudantes para produzirem documentos ditos científicos, simultaneamente, em curto espaço de tempo acaba por

estimular a repetição e a cópia de outros trabalhos realizados anteriormente. Nesse processo, reflexão e criatividade perdem importância e contradizem a perspectiva de trabalho que nos propusemos a adotar.

Assim, quando deixamos que os estudantes decidissem que tipo de tarefa ou produto final permitiria explicitar as reflexões do período da disciplina, percebemos neles certo bloqueio inicial que acabaram rompendo ao trazerem diversas propostas de trabalhos finais que foram discutidas pelo grupo ao longo da disciplina. Alguns optaram por artigos com características jornalísticas que nos estimularam a publicar um jornal com seis artigos produzidos na disciplina e que foi distribuído para estudantes da universidade e de outros cursos de Administração. Um grupo optou pela realização de um vídeo, trabalho que fizeram com grande dificuldade, mas que gerou, além do próprio vídeo, um conjunto de dados de qualidade significativa. Outros dois grupos optaram pela produção de artigos científicos “não necessariamente prontos para publicação” que sintetizaram discussões muito ricas.

Pode-se dizer que o processo de construção dos trabalhos de conclusão da disciplina revelou a dificuldade de colocar ideias fora do padrão acadêmico. A produção, discussão e revisão dos artigos do jornal demandaram muito esforço e tomaram muito tempo além da disciplina – algo em torno de mais dois meses de trabalho de toda a equipe. O jornal, que deveria ser finalizado em dezembro, só foi publicado em março do ano seguinte.

Apesar de todo esse esforço, é preciso lembrar que esse tipo de produção não tem peso significativo dentro dos critérios de avaliação das instituições científicas. No mundo acadêmico, no qual prevalecem os *papers*, os jornais e vídeos têm sua importância e avaliação reduzidas, embora sejam esses documentos que chegam mais facilmente a uma grande parcela da população, aspecto que nos incitou a questionar qual o papel da universidade pública. Silva (2005, p. 3) afirma que

[...] o sistema de ensino se estrutura em função de uma ideia produtivista que envolve docente e discentes numa obsessiva competição: é preciso apresentar resultados. As exigências de títulos e a necessidade de se superar nos exames são cada vez mais intensas. [...] a pressão produtivista gera o efeito perverso do agir instrumental e o abandono do essencial (*o processo em si*, gerador de conhecimento e enriquecedor da formação intelectual), pelo aparente, isto é, o resultado espelhado na pontuação. Em outras palavras, privilegia-se a quantidade sem importar a qualidade.

Em se tratando de uma comparação dentro dos parâmetros “quantitativo-dominantes”, é preciso dizer que ficamos em desvantagem na relação com

outras disciplinas. A pressão por tempo, por leituras, por produção de textos que os estudantes vivenciavam na sua experiência em diversas outras disciplinas simultâneas foi um fator que certamente afetou a qualidade e os avanços da disciplina, sobretudo no final do semestre letivo. Era comum ouvirmos histórias de textos não lidos ou de trabalhos inacabados porque era preciso atender às demandas de um seminário de outro professor que não era “tão compreensivo” quanto nós. A construção de propostas de ação mais democráticas certamente esbarra, assim como nós, em mecanismos de poder e dominação que são fortes no âmbito acadêmico, mas cujos efeitos vão além das fronteiras desse campo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste artigo foi refletir conjuntamente sobre as possibilidades e os limites de uma experiência de ensino-aprendizagem a partir da criação de uma disciplina de pós-graduação *stricto sensu* intitulada “Reflexões Críticas em Administração”, conduzida por cinco professoras com diferentes formações. Apoiado no método da pesquisa-ação, este artigo procura dar continuidade e intensidade aos debates sobre a disciplina, permitindo, assim, reformular nossa ação no âmbito da docência, da pesquisa e da extensão.

A narrativa feita aqui pode produzir uma imagem negativa sobre essa experiência ou sobre a possibilidade de crítica no âmbito acadêmico. É claro que as limitações impostas pela estrutura social, não apenas da universidade, mas refletida na trajetória de vida de cada um dos participantes da disciplina, criaram obstáculos para que pudéssemos avançar. Entretanto, mesmo que as condições de realização da pesquisa-ação não pudessem ser consideradas plenamente favoráveis, pode-se dizer que a compreensão de tais influências nos aproxima mais da realidade que discutimos em sala de aula.

Esse aspecto, a construção de um diálogo – ainda que difícil – entre professoras com formação e interesses distintos, e o envolvimento dos estudantes em atividades e espaços de reflexão que ultrapassaram o espaço da sala de aula (como o seminário integrador) são avaliados como conquistas importantes dessa experiência.

Tal proposta, contudo, exige grande dedicação e uma capacidade de mediação ampliada, em relação aos padrões comuns nas disciplinas dos cursos de pós-graduação. O estímulo a pensar por outros caminhos ou usando lentes diferentes que precisa estar presente no docente e também nos estudantes não é fácil de ser construído; exige uma mudança em ambos os grupos e na construção das relações entre eles, permeadas de subjetividades. Também exige debate sobre a

readequação dos métodos de avaliação dos docentes, discentes e pesquisadores em geral preconizados na estrutura de ensino e pesquisa no Brasil.

De qualquer forma, considerando tanto aspectos positivos quanto negativos, a iniciativa da proposta da disciplina, de sua elaboração, realização e finalização, da maneira como aconteceu, contribuiu fundamentalmente para o processo de socialização e para o nosso ingresso no grupo dos docentes na pós-graduação *stricto sensu*. Em níveis e aspectos diferenciados, cada uma de nós tinha dificuldades e dúvidas sobre essa inserção, e a disciplina “coletiva” foi uma fonte de apoio mútuo e de empoderamento.

A disciplina continua no programa atualmente, com oferta anual. Porém, após a segunda edição com a participação de três das cinco professoras iniciais, as outras edições foram assumidas por apenas uma das professoras. As demais passaram a oferecer as temáticas que coordenaram na disciplina de “estudos críticos” como disciplinas sob suas coordenações: havia pouca oferta de disciplinas da área de concentração que precisava ser suprida. Apenas uma entre as cinco professoras não está atuando na pós-graduação e exerce cargo administrativo, mas a sua participação na disciplina também a ajudou em sua opção.

Para os estudantes, não há ainda como saber de forma objetiva. Mas, pelo menos, sabemos que tiveram a oportunidade de experimentar uma proposta que, nas palavras de Misoczky e Amantino-de-Andrade (2005), autorizou o novo e tentou escapar do usual. O que sabemos é que grande parte deles já atua como docentes e pesquisadores vinculados a programas de graduação e pós-graduação no país e esperamos que esse processo tenha sido relevante para a suas formações e atuações.

Com este artigo, parece que fechamos um ciclo. Ao final desta narrativa, fica a sensação de que o artigo tem papel importante no processo de reflexão sobre a experiência, agora sistematizada. Esse panorama contribui para mudanças na nossa prática concreta no âmbito acadêmico, que foram iniciadas (e muitas delas concretizadas) a partir do momento em que a disciplina foi idealizada.

TEACHING-LEARNING CRITICAL PERSPECTIVE: TALES OF AN EXPERIMENT

ABSTRACT

With the present article we intend to provide a collective reflection about a teaching-learning experience, from a critical perspective, for a *stricto sensu* postgraduate course in Administration. The interest is not, however, just to report an

experience, but also to try to learn from this process, contributing for new editions of the discipline. Based on the research-action method, in this article, we already reveal daily issues in the teaching-learning process of the discipline entitled “Critical Reflections on Administration”, from the views and experiences of five female Professors of the Administration course. The use of the term “critical” was, in our view, a more effective alternative at that time to encompass the diversity of conceptions, experiences and theoretical and methodological anchors that characterized the identity of the group of teachers. As a theoretical framework, we emphasized elements that are common in many current debate on critical perspectives, such as the complexity of social phenomena, the question of autonomy and the importance of creativity. We adopted, therefore, a critical thinking not only in the content of the course, but also in the way it would be constructed and socialized. This was coherent with the proposal of the epistemology of complexity. In the discipline, we worked with master and doctorate students through theoretical and methodological incursions on specific themes. By the end, there were produced differentiated work involving discussed themes from the optics of each student-author group. Yet the richness of the process and its obstacles cannot only be evaluated basing on results or produced work. The use of periodic evaluations produced by students and Professors helped building the social relations configuration – including the teaching-learning processes – which involved these actors.

KEYWORDS

Teaching-learning; Experience; Critical perspective; Management; Action research.

ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN UNA PERSPECTIVA CRÍTICA: RELATOS DE UNA EXPERIENCIA

RESUMEN

Con este artículo, tenemos como objetivo presentar una reflexión colectiva sobre una experiencia enseñanza-aprendizaje, partiendo de una perspectiva crítica, para una carrera de postgrado *stricto sensu* en Administración. El interés no es apenas relatar una investigación, sino también intentar aprender con este proceso, contribuyendo, incluso, para otras ediciones de la disciplina. Con base en el método de la investigación-acción, en este artículo revelamos los percances coti-

dianos em el proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina titulada “Reflexiones Críticas Empresariales”, a partir de las visiones y experiencias de cinco profesoras de la carrera de Administración. El uso del término “crítica” fue en nuestra opinión la alternativa más eficaz en aquél momento para abarcar la diversidad de opiniones, experiencias y metodología de anclajes teóricos que caracterizaban la identidad del grupo de profesores. Como soporte teórico, subrayamos los elementos que son comunes en muchos de los actuales debates sobre las perspectivas críticas, tales como la complejidad de los fenómenos sociales, la cuestión de la autonomía y la importancia de la creatividad. Tratamos, por lo tanto, de pensar en una perspectiva crítica no sólo con referencia a los contenidos, sino también en la manera de como serian contruidos y socializados. Esto estaría coherente con la propuesta de la epistemología de la complejidad. En la disciplina, trabajamos con estudiantes de maestría y doutorado por medio de incursiones teórico metodológicas en temas específicos. Al final, fueram producidos trabajos con resultados diferenciados abordando los temas debatidos apartir de la visión de cada grupo de estudiante-autores, sin embargo, la riqueza del proceso y sus obstáculos no pueden ser evaluados apenas con la base en los resultados o trabajos producidos. La utilización de evaluaciones periódicas producidas por estudiantes y profesoras ayudó a construir la configuración de las relaciones sociales, incluso de los procesos enseñanza aprendizaje que envolvían estos actores.

PALABRAS CLAVE

Enseñanza-aprendizaje; Experiencia; Perspectiva crítica; Administración; Investigación-acción.

REFERÊNCIAS

- AKTOUF, O. Ensino de administração: por uma pedagogia da mudança. *Revista de Administração de Empresas*, v. 12, n. 35, p. 151-160, out./dez. 2005.
- ALCADIPANI, R.; BRESLER, R. Macdonaldização do ensino. *Carta Capital*, São Paulo, v. 6, n. 122, 10 maio 2000, p. 20-24.
- ALENCAR, E. *Introdução à metodologia de pesquisa social*. Lavras: Ufla, 1999.
- ALVESSON, M.; WILLMOTT, H. *Critical management studies*. London: Sage, 1992.
- AMARAL, A. L. *As correntes pedagógicas e suas implicações*. Belo Horizonte: UFMG, 1993. Mimeografado.
- _____. As eternas encruzilhadas: de como selecionar caminhos para a formação do professor de ensino superior. In: XXII ENDIPE, 2004, Curitiba. *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente*. Belo Horizonte: Editora Universitária Champagnat, 2004. v. 1, p. 139-150.

- BEHRENS, M. A. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, M. T. (Org.). *Docência na universidade*. Campinas: Papirus, 1998. p. 57-68.
- BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- CASTANHO, M. E. L. M. Os objetivos da educação. In: VEIGA, J. P. A. *Repensando a didática*. Campinas: Papirus, 1991. p. 53-64.
- CLEGG, S. et al. (Ed.). *Handbook de estudos organizacionais*. São Paulo: Atlas, 1999.
- COELHO, F. de S. A problemática atual do ensino em administração pública no Brasil. *Cadernos EBAPE.BR*, n. esp., p. 1-21, ago. 2008.
- DAVEL, E.; ALCADIPANI, R. Estudos críticos em administração: a produção científica brasileira nos anos 1990. *Revista de Administração de Empresas*, v. 43, n. 4, p. 72-85, out./dez. 2003.
- DOMINGUES, J. M. *Criatividade social, subjetividade coletiva e a modernidade brasileira contemporânea*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1999.
- _____. *Vicissitudes e possibilidades da teoria crítica hoje*. Disponível em: <<http://netsal.iesp.uerj.br/pdf/bancodeartigos/IFCS.pdf>>. Acesso em: 23 maio 2011.
- FARIA, J. H. de. Os fundamentos da teoria crítica: uma introdução. In: _____. (Org.). *Análise crítica das teorias e práticas organizacionais*. São Paulo: Atlas, 2007. p. 1-20.
- FISCHER, T.; WAIANDT, C.; SILVA, M. R. Estudos organizacionais e estudos curriculares: uma agenda de convergência entre o passado e o futuro de campos paralelos. *O&S*, v. 15, n. 47, p. 175-196, out./dez. 2008.
- FLORES, R. K. Acerto de contas com a Administração: uma reflexão a partir de Tragtenberg, Motta e Guerreiro Ramos. *Cadernos EBAPE.BR*, v. 5, n. 4, p. 1-11, dez. 2007.
- FOURNIER, V.; GREY, C. Na hora da crítica: condições e perspectivas para estudos críticos em gestão. *Revista de Administração de Empresas*, v. 46, n. 1, p. 71-86, jan./mar. 2006.
- GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B. da. Pesquisa q()lsa Cq(ei(q(oi(da.ebatei(q(sobre]T]o -I.

- PAES DE PAULA, A. P.; RODRIGUES, M. A. Pedagogia crítica no ensino da administração: desafios e possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 46, p. 10-22, 2006.
- SÁ, M. G. de; MOURA, G. L. A crítica discente e a reflexão docente. *Cadernos EBAPE.BR.*, v. 6, n. 4, p. 1-10, dez. 2008.
- SERVA, M.; DIAS, T.; ALPERSTEDT, G. D. Paradigma da complexidade e teoria das organizações: uma reflexão epistemológica. *RAE*, v. 50, n. 3, p. 276-287, jul./set. 2010.
- SILVA, A. O. A corrida pelo Lattes. *Revista Espaço Acadêmico*, v. 46, n. 4, p. 1-4, mar. 2005. Disponível em: <<http://www.espaçoademico.com.br>>. Acesso em: 23 fev. 2010.
- SILVA, A. O. da. A sua revista tem Qualis? *Revista Espaço Acadêmico*, v. 5, n. 56, jan. 2006.
- SOUSA SANTOS, B. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2009.
- TEMPLETON, J. F. *The focus group: a strategic guide to organizing, conducting and analyzing the focus group interview*. New York: McGraw-Hill, 1994.
- THIOLLENT, M. *Pesquisa-ação nas organizações*. São Paulo: Atlas, 1997.
- VILAS BOAS, B. M. F. Avaliação no trabalho pedagógico universitário. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. L. M. (Org.). *O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora*. Campinas: Papirus, 1998. p. 133-158.