

DE ONDE VEM ESSE CURRÍCULO? A EDUCAÇÃO SUSTENTÁVEL NOS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO

NILO BARCELOS ALVES

Doutorando em Administração, Escola de Administração (EA) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Brasil.

Professor de Administração no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS, Brasil.

nilo.barcelos@viamao.ifrs.edu.br

LUIS FELIPE MACHADO DO NASCIMENTO

Doutor em Economia e Meio Ambiente, Kassel University, Alemanha.

Professor Titular do Departamento de Ciências Administrativas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Brasil.

nascimentolf@gmail.com

Resumo

Quando nos debruçamos sobre o tema Educação Sustentável no Ensino de Administração, precisamos ampliar a análise e colocar em perspectiva alguns temas banidos da academia e assumir o papel de lembrar aquilo que nossos concidadãos querem esquecer, recusando o silêncio e exercitando a crítica e a denúncia. Esses temas envolvem a economia política internacional e a posição de dependência do Brasil neste contexto, bem como a organização da produção e seus efeitos na sociedade. Verifica-se, hoje, uma padronização dos currículos dos cursos de Administração e as poucas modificações ocorrem são por influência de uma visão de mundo centrada nas organizações. Este ensaio busca provocar reflexões e iluminar possibilidades para alterações nos currículos dos cursos de Administração, argumentando que não é útil nem para os estudantes nem para as organizações apenas ensinar os conteúdos dos currículos atuais, mas encontrar meios de atuar taticamente, evitando as barreiras para uma Educação Sustentável.

Palavras-chave: educação sustentável, cursos de administração, currículo.

WHERE DOES THIS CURRICULUM COME FROM? SUSTAINABLE EDUCATION IN MANAGEMENT COURSES

Abstract

This article investigates the relationship between sustainability and innovation in organizational activities. For the research's development, in-depth interviews were conducted with managers of a group of organizations that were winners of the Ozires Silva Award for Sustainable Entrepreneurship. The results show that organizations, although they have knowledge of the Triple Bottom Line, it's neither fully applied, nor are its pillars treated equally; on the contrary, there's a prevalence of the economic pillar in this relation; the environmental one is relegated to the waste treatment, and the social one to assist people in need. As for innovations, the efforts are focused on products and processes and incremental innovations are the main typology found, evidencing an emphasis related to economic viability and future profitability of the innovations' future. It's realized, therefore, that the convergence between sustainability and innovation is still incipient and very inserted to the actions aimed at efficiency, not effectiveness.

Keywords: sustainable education, management courses, curriculum.

¿DE DÓNDE VIENE ESE CURRÍCULO? LA EDUCACIÓN SUSTENTABLE EN LOS CURSOS DE ADMINISTRACIÓN

Resumen

Centrándonos en el tema de la Educación Sustentable en la Enseñanza de Administración, necesitamos ampliar el análisis y poner en perspectiva algunos temas prohibidos de la academia y recordar lo que nuestros conciudadanos quieren olvidar, rechazando el silencio y ejercitando la crítica y la denuncia. Se envuelven la economía política internacional y la dependencia de Brasil en este contexto, bien como la organización de la producción y sus efectos sociales. Se verifica hoy una estandarización de los currículos de los cursos de Administración y las pocas modificaciones que ocurren son por influencia de una visión de mundo centrada en las organizaciones. Este ensayo busca provocar reflexiones e iluminar posibilidades para alteraciones en los currículos de los cursos de Administración, argumentando su inutilidad, tanto para estudiantes, como las organizaciones apenas enseñar los contenidos de los currículos actuales, sino encontrar medios de actuar tácticamente, evitando las barreras para una Educación Sustentable.

Palabras clave: educación sustentable, cursos de administración, currículo.

INTRODUÇÃO

Quando nos debruçamos sobre o tema Educação Sustentável no Ensino de Administração, precisamos ampliar o foco, colocar em perspectiva aspectos históricos, econômicos, políticos e sociológicos e analisar algumas peculiaridades que nem sempre ficam explícitas quando o olhar é estreito. A Educação como reflexo da sociedade, e o ensino de Administração em particular, não costuma abordar alguns temas cruciais que, segundo Sampaio (2017), foram banidos da academia. Apple (2003) toma emprestada uma frase de Hobsbawm (2003, p. 107) para assumir como profissão o papel de “lembrar aquilo que nossos concidadãos querem esquecer”.

Verifica-se, majoritariamente, uma certa padronização dos currículos nos cursos de Administração, tanto no exterior (Pfeffer & Fong, 2002) quanto no Brasil (Silva & Fischer, 2008). As modificações que se observam, via de regra, ocorrem por conta da força centrípeta que coloca os negócios no núcleo dos currículos (Giacalone & Thompson, 2006).

De onde vem este currículo? Esta é uma pergunta crucial. Como a economia política internacional se manifesta na organização da nossa sociedade e quais os reflexos disso na Educação? Como essa cadeia de influência se revela no currículo dos cursos de Administração? Quem está ganhando e quem está perdendo com isso? (Apple, 2003). O estudo dos currículos é constituído de múltiplas teorias-tradicionais, críticas, pós-críticas e pós-modernas. Além disso, mudanças econômicas, sociais, culturais e políticas espelham mudanças ideológicas e olhares diferenciados em relação ao currículo (Silva & Fischer, 2008). Este ensaio se propõe a resgatar elementos para iluminar esta reflexão, trazendo de volta os assuntos banidos da academia, lembrando aquilo que muitos querem esquecer, recusando o silêncio e exercitando a crítica e a denúncia (Sampaio, 2017; Hobsbawm, 2003; Antunes & Pinto, 2017).

Por definição, este ensaio não tem a pretensão de ser conclusivo. Antes, ele se propõe a abrir espaço para questionamentos fundamentais acerca dos currículos dos cursos de Administração no Brasil. Isso não significa que não terá fundamentação teórica. Trata-se de um resgate com perspectiva histórica, mas, para que fique claro, “a história é que se ergue em face do movimento do ensaísta e não o ensaísta que se constrói antes de pensar o objeto, por estar imerso em contexto histórico” (Meneghetti, 2011, p. 325).

Assim, este texto está organizado da seguinte forma: na seção (2) Fundamentos para reflexão fazemos uma análise dos elementos históricos relativos à (2.1) “Economia política internacional” e seus reflexos no Brasil, com foco na evolução da (2.2) “Organização da Produção” e suas implicações para a (2.3) “Organização da Sociedade” e, conseqüentemente, para a (2.4) “Organização da Educação”. Neste contexto, discutimos o conceito de (2.5) “Educação Sustentável” e, na parte final (3), diante de todas as considerações anteriores, fazemos algumas reflexões sobre os currículos dos cursos de Administração no Brasil.

FUNDAMENTOS PARA REFLEXÃO

Nesta seção são analisados, em perspectiva histórica, alguns elementos úteis para a reflexão que se propõe sobre os currículos dos cursos de Administração no Brasil.

ECONOMIA POLÍTICA INTERNACIONAL

A economia mundial é calcada no modo de produção capitalista. Conforme Gozzi (1998), como reflexo das revoluções industriais que se fizeram sentir na Europa e Estados Unidos e depois no

restante do mundo entre o fim do século XIX e início do século XX, a organização capitalista provocou transformações profundas na estrutura material do Estado de Direito: o capital industrial, o comercial e o bancário se uniram na forma do capital financeiro, consolidando o capitalismo organizado. Nesse contexto, como explica Sampaio (1997), diferenciaram-se países hegemônicos e países periféricos.

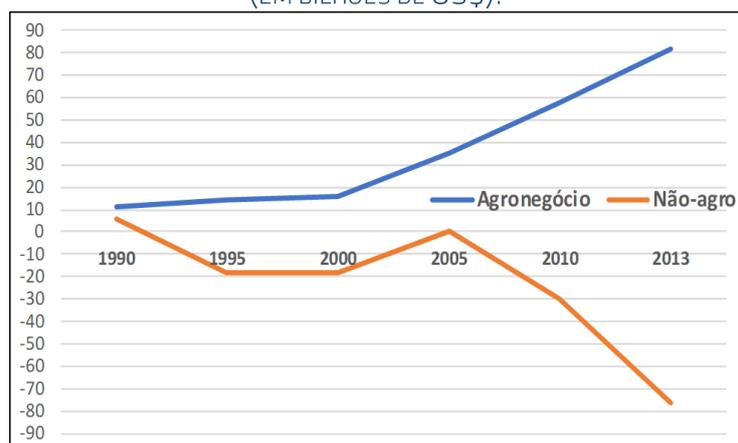
É sabido que o Brasil e os demais países da América Latina mantêm uma posição periférica em relação ao centro, sobretudo aos Estados Unidos (Connell & Wood, 2002 como citado em Closs, 2009). O reconhecimento dessas relações centro-periferia “nos permite ações transformadoras, pois não contêm o falso rótulo de neutralidade que esconde, quase sempre, relações perversas de dominação.” (Vieira & Caldas, 2006, p. 64).

Essa posição periférica do Brasil se aprofunda no pós-guerra, quando houve a transnacionalização do capitalismo. Os países centrais implementaram uma série de políticas mercantilistas que obrigaram os países periféricos a fazer um esforço “para aumentar a produtividade da força de trabalho, melhorar a qualidade da infraestrutura econômica e ampliar a dimensão de seus respectivos espaços econômicos” (Sampaio, 1997, p. 16).

Nesta época, a hegemonia norte-americana, baseada nos petrodólares, se amplia (Matos, Ipiranga, Machado, Rolim, Alvarenga, & Araújo 2014, p. 139) com acelerada penetração do capital estrangeiro na economia latino-americana. Em que pese o programa de substituição de importações brasileiro nos anos 70, o que ocorreu de fato não foi um processo de internacionalização do mercado interno, mas uma desnacionalização da propriedade e do sistema produtivo nacional, que foi integrado à economia capitalista mundial (Santana, 2013).

Diante desse cenário, Morin (2000) previu que as lutas sobre questões de democracia e ciência no século XXI seriam cada vez mais atreladas ao gigantesco problema decorrente do desenvolvimento da “enorme máquina” capitalista, que “não produz apenas conhecimento e elucidação, mas produz também ignorância e cegueira” (Morin, 2000, p. 111).

Voltando ao papel que toca ao Brasil nesta conjuntura, Dias (2017) explica que atualmente é o da produção primária. Ele mostra, no Gráfico 1, que as balanças comerciais de produtos do agronegócio e os não agro do Brasil se descolam a partir dos anos 90 e, com muito mais intensidade, a partir de 2005. Atualmente há um saldo de US\$80 bilhões na exportação-importação de produtos derivados do agronegócio e um saldo negativo de igual teor no balanço do comércio exterior de bens não agro.

GRÁFICO 1 - EVOLUÇÃO DA BALANÇA COMERCIAL BRASILEIRA, PRODUTOS DO AGRONEGÓCIO E PRODUTOS NÃO AGRO (EM BILHÕES DE US\$).

Fonte: Adaptado de “A Agricultura Brasileira na Economia Contemporânea: Tópico 1. Vídeo aulas da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da FEAUSP”, de Guilherme Leite da Silva Dias. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=TUGaWRIbcLY>. Acesso em: 8 set 2017.

Sampaio (2017) acrescenta que, além da produção primária, resta ao Brasil a exploração mineral e de petróleo. Como ilustração, vemos as investidas do capital internacional sobre o pré-sal (Projeto de Lei 4567/16), que alterou a Lei nº 12.351, de 22 de dezembro de 2010, e a pressão sobre a Reserva Nacional de Cobre e Associados (Renca), na Amazônia (Brasil, 2016, 2010).

Cunha (2013) resume esse panorama dizendo que:

... a América Latina como um todo e o Brasil, em particular, por sua industrialização tardia e por sua inserção periférica, enfrentam, permanentemente, dificuldades para construir políticas autônomas, ainda que com aumento da presença de certos aspectos democráticos. Em grande parte, pelas discrepâncias nas relações extremamente desiguais entre países, em parte pela própria forma como se reproduz a estrutura da economia mundial, seja internamente às nações ou nos movimentos dos capitais globais. (Cunha, 2013, p. 13).

Assim, na situação *sui generis* pela qual o país passa atualmente, com seu capitalismo também *sui generis*, o que se vê é um enfraquecimento da própria identidade do Brasil. O Brasil vive um momento de “regressão civilizatória claramente delineada na proposta governamental da reforma previdenciária e da reforma trabalhista, tendo como palavras de ordem flexibilização, precarização e terceirização” (IHU, 2017, p. 2).

Torres (2006) alerta que essa “enorme máquina” capitalista (Morin, 2000, p.111) tem desdobramentos que precisam ser investigados, tais como as questões de raça, classe e gênero, modelos de gerenciamento educacional, avaliação, pesquisa, currículos etc., além da “construção do senso comum no processo de reprodução cultural e ideológica” (Torres, 2006, p. 58).

Portanto, justifica-se analisar reflexos disso na organização da produção na seção seguinte.

ORGANIZAÇÃO DA PRODUÇÃO

Tendo em mente a breve discussão da economia política internacional, do capitalismo, do papel do Brasil neste contexto, nesta seção tratamos dos reflexos dessa conjuntura na organização da produção, no mundo e no Brasil, em perspectiva histórica.

Antunes & Pinto (2017, pp. 49-50) chamam o século XX de “século do automóvel na sociedade do trabalho alienado”, em alusão ao sistema Taylorista-Fordista, e depois Toyotista, de organização da produção e suas consequências sociais.

Motta (2001) e Antunes & Pinto (2017) evidenciam o caráter científico e pragmático da organização da produção emergente no início do século passado, que conferia uma falsa neutralidade à organização da produção e seus métodos de trabalho. A divisão do trabalho, a supervisão profissionalizada, os conceitos de maquinaria morta e maquinaria viva, *the one best way* - todos esses elementos cumpriram pelo menos dois papéis: a maximização da produtividade, multiplicando o lucro dos industriais, e a apropriação do saber-fazer dos trabalhadores, levando à alienação.

O Taylorismo e o Fordismo promoveram mudanças sociais de grandes proporções. Ao definir rigidamente as funções e tarefas, os tempos e movimentos, as ferramentas e a melhor forma de execução pelos trabalhadores, restou a estes uma aprendizagem reduzida, restrita ao tamanho diminuto das tarefas (Antunes & Pinto, 2017). Santana (2013, p. 113) sintetiza isso ao afirmar que o taylorismo pretendeu “moldar a presença humana na produção à imagem do maquinismo” e que esse processo se aprofunda no fordismo.

No Brasil, somente a partir dos anos 30 foi que ocorreu “o assentamento de comportamentos operários entre os trabalhadores” brasileiros (Guerrini, 2014, p. 141). Nesta inserção tardia do país no capitalismo mundial, “a dominação senhorial, que se converteu em dominação oligárquica, exercia um controle conservador na sociedade através do poder autocrático das elites” (Guerrini, 2014, p. 141).

Nicolini (2003) coloca que, naquela época, a criação do Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT) e do Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP) introduziram no Brasil os princípios da Escola Clássica, o primeiro em organizações privadas e o segundo em organizações públicas. Esse processo ganha “impulso externo em 1950, passando a caracterizar-se como elemento fundamental após 1964”, com apoio dos empresários favoráveis à “cooperação financeira externa, possibilitando a implantação, dentro do país, das concepções de organização e de crescimento da grande corporação” (Lovison, 1991, p. 153).

Para ilustrar, Antunes e Pinto (2017, p. 84) contam a história dos “quatro passos de Allen”, um método desenvolvido na indústria naval norte americana. O método envolvia (1) a lógica do *the one best way*, (2) uma aula de como fazer, (3) a aplicação prática, e (4) um teste que media o desempenho dos aprendizes. Esse método, depois, virou o programa *Training Within Industry* (TWI), introduzido em empresas americanas subsidiárias no país, tendo depois se consolidado com a Comissão Brasileiro-Americana de Ensino Industrial (CBAEI).

Mesmo com o encerramento das atividades da CBAEI, as escolas do Serviço Nacional da Indústria (SENAI) deram continuidade ao programa em seus currículos. As instituições de ensino, portanto, é que deram continuidade, na estrutura de seus conteúdos curriculares e com seus métodos e ferramentas de ensino e de aprendizagem (Mueller, 2010 como citado em Antunes & Pinto, 2017, p. 84).

Não há evidências de alterações substanciais na lógica da produção capitalista desde os anos 70 até hoje. No capitalismo do século XXI, “a tendência à desqualificação e à degradação do trabalho não somente se mantém como se expande e se aprofunda, respaldada por políticas de flexibilização e de desregulamentação do trabalho” (Previtali & Fagiani, 2014, p. 757).

Hoje, Abílio (2017) destaca uma nova faceta dessa expansão: a “uberização” da força de trabalho. Na “uberização” não há vínculo empregatício. O trabalhador é um nanoempreendedor e a empresa não é uma empregadora, mas uma parceira. Não há contrato de trabalho, mas a empresa é quem define os ganhos do trabalhador, define e detém os instrumentos de avaliação, cria regras e formas de estímulo ao trabalho (Abílio, 2017). É a transformação do trabalhador em um recurso *just-in-time* na perspectiva Toyotista, um recurso disponível que pode ser utilizado na exata medida das demandas do mercado.

A “uberização” é um fenômeno relativamente novo; entretanto, “o subsolo da ‘uberização’ está em processos que estão em jogo há décadas” (Abílio, 2017, p. 23). É lógico pensarmos que, em breve, outras profissões estarão sujeitas ao modelo Uber. Além disso, é preciso reconhecer que esse modelo é (mais) uma vitória do automóvel frente ao transporte coletivo na sociedade ou século do automóvel (Antunes & Pinto, 2017), e (mais) um avanço do mercado sobre a organização da sociedade, com impactos sociais e ambientais.

Assim, essa seção buscou expor como a organização da produção, influenciada pela economia política internacional, se revela. Em resumo, buscamos evidenciar que a organização da produção fragmentária taylorista-fordista não mudou sua essência desde sua concepção (Guerreiro Ramos, 1989; Tenório, 2011), que as teorias organizacionais foram respostas adaptativas para a manutenção das pessoas como insumo na organização da produção (Motta, 2001; Antunes & Pinto, 2017), que as vertentes mais recentes da organização da produção, com materialidade na miríade de formas de trabalho que se verificam hoje - “a uberização” (Abílio, 2017) - são também variações que não se configuram como uma superação dos efeitos degenerativos da superexploração da mão de obra (Santana, 2013) e da consequente alienação das pessoas (Antunes & Pinto, 2017), senão seu aprofundamento, com reflexos na organização da sociedade e da educação, como veremos a seguir.

ORGANIZAÇÃO DA SOCIEDADE

Nesta seção lançaremos luzes, no interesse deste ensaio, sobre os reflexos da organização da produção discutida acima na sociedade, primeiro nos países centrais onde o modelo hegemônico de sociedade emerge e depois como se apresenta no Brasil.

Karl Marx constatou que “a anatomia da sociedade civil se encontra na economia política”, mas não no mundo estrito da economia ou no mundo restrito da política, mas no universo da economia política, cujo tema discutimos na subseção sobre “Economia política internacional”. “Essa é a ciência nova de que Marx foi o maior construtor. Porque a economia-política é a negação da economia isolada como dominante ou da política também isolada como prevalente. Porque elas são inter-relacionais” (Antunes & Pinto, 2017, pp. 10-11).

Seguindo essa linha, Motta (2001, p. 59) é mais direto e diz que a organização da sociedade à luz da organização da produção, “que poderia parecer um problema econômico é na verdade um problema social, ao que [ele] acrescentaria psicológico e ético”. A economia de mercado tornou-se a organização da sociedade, subordinando o homem e destruindo as formas orgânicas de existência, substituindo por um novo tipo de organização, de natureza individualista e atomizada. “O objetivo fundamental da sociedade industrial seria a produção. Dessa forma, todas as demais funções sociais deveriam subordinar-se a ela. Nesse sentido, a nação não é mais que uma grande fábrica” (Motta, 2001, p. 55).

Motta (2001) destaca que o fordismo criou uma mudança na superestrutura social, um novo complexo de valores, hábitos e normas, usando a religião e a política para produzir uma nova forma de pensar e agir, uma nova sociabilidade, chamada de americanismo. As pessoas na sociedade norte americana:

... passaram a se reconhecer em suas mercadorias; encontraram sua alma em seu automóvel, hi-fi, casa em patamares e utensílios de cozinha. O próprio mecanismo que ata o indivíduo à sociedade mudou, e o controle social está ancorado nas novas necessidades que ela produziu. (Marcuse, 1973, pp. 29-30 como citado em Antunes & Pinto, 2017, p. 93).

Essa definição é tão atual que exige somente uma atualização, a troca de “hi-fi” por wi-fi, em razão da espetacularização da sociedade, da centralidade da mídia e da imagem como mercadoria, conforme concepção de Guy Debord (2003), contemporâneo de Marcuse.

Na sociedade do consumo, onde o ter passou a valer mais do que o ser, o que há de fato é um aprofundamento da alienação, onde:

(...) o dinheiro é a medida de todas as coisas. E o lucro, seu objetivo principal. Por isto é que, para os opressores, o que vale é ter mais e cada vez mais, à custa, inclusive, do ter menos ou do nada ter dos oprimidos. Não podem perceber que, na busca egoísta do ter como classe que tem, se afogam na posse e já não são. Já não podem ser. (Freire, 1987, p. 25).

Guerreiro Ramos (1989) compreende que a racionalidade de domínio sobre a natureza e a produção determina-se como valores da sociedade industrializada e de consumo, mas alerta que a visão materialista de exploração dos recursos naturais torna-se dominante sobre a vida humana, cujos princípios da produtividade prevalecem sobre as relações sociais.

No dia a dia, isso se revela no avanço do mercado sobre a sociedade. Sandel (2012) alerta para o afastamento das leis de mercado dos códigos morais da sociedade, levado pela ganância. Ele diz que, quando decidimos que certas coisas podem ser compradas e vendidas, nós decidimos, implicitamente, que é natural tratá-las como meio de obtenção de lucro e que esse processo resulta em desigualdade social e em corrupção (Sandel, 2012).

Resulta em desigualdade social porque, numa sociedade desigual, a vida é mais difícil para quem não tem dinheiro e mais fácil para aqueles que já o tem. Resulta em corrupção porque, na medida em que mais e mais coisas são precificadas, maior é a tendência de se pagar por aquilo que nunca deveria ser negociado. Pagar os filhos para que façam a lição de casa ou leiam livros vai fazer com que estudem mais, mas vai ensiná-las que o dinheiro é que importa e não o conhecimento. Barriga de aluguel, lugares na fila, o direito de atirar em um rinoceronte, popularidade na rede social, o tempo de sobrevida para quem tem câncer, subornar um guarda de trânsito, vender influência política ou mesmo o próprio voto – hoje em dia tudo isso já tem preço. Por não termos questionado seriamente essas questões no passado, é que estamos migrando de uma economia de mercado para uma sociedade de mercado, onde virtualmente tudo está à venda (Sandel, 2012).

Nesse contexto, na próxima seção, vamos trazer alguns elementos relativos à Educação para esse debate.

ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Na seção anterior vimos como a lógica de mercado tem invadido e moldado nossa sociedade. A racionalidade instrumental e as leis de mercado têm implicações na forma como a Educação é planejada e executada. Uma pergunta que deve sempre estar presente quando se pensa sobre Educação é se ela está tornando a nossa sociedade mais justa ou mais injusta, se os sujeitos estão se tornando mais ou menos conscientes e emancipados (Freire, 1987).

Estreitando o foco na Educação, Motta (2001, p. 100) dialoga com Sandel (2012), Guerreiro Ramos (1989), Sampaio (2017), quando diz que “a lógica da produção e do consumo subordina a educação, a política e o lazer, transformando-se em lógica de dominação”.

Na escola, toda tentativa de contestação e de reivindicação, o que implica comportamento político, é imediatamente taxada de indisciplina a ser eliminada em proveito do sucesso escolar, medido pelas notas nos exercícios, nas provas e nos exames. Paradoxalmente, a qualidade dos trabalhos exige um espírito crítico, que a ação moralizante recalca. Daí a substituição da qualidade pela quantidade. No plano pedagógico, as técnicas centradas em iniciativas e na auto-organização dão lugar ao modernismo de técnicas baseadas na automação, que, ignorando a realidade psicológica e social dos estudantes, buscam enquadrá-los num circuito fechado de controle. (Motta, 2011, p. 101).

É fundamental estudar a Educação sempre em contexto e a partir da perspectiva do que predomina na sociedade para poder compreendê-la e para poder agir sobre ela. Em razão da sua origem na Revolução Industrial – mas não só por isso – a Educação ainda guarda em grande medida características daquela época e ainda predominam os modelos tradicionais de ensino aprendizagem na Educação de uma forma geral (Bolzan, 2017; Figueiró, 2015).

Para Prando (2014), o ponto fulcral é que, em pleno século XXI, nossa forma de ministrar aulas ainda padece dos elementos constitutivos das universidades da Idade Média. O ensino ainda se concentra na figura do professor e este é entendido como detentor do conhecimento, que deve ser transmitido aos alunos, que o recebem passivamente.

É preciso reconhecer que o modelo de Educação predominante hoje é um reflexo da organização da produção e da sociedade e que o resultado disso é a alienação. Antunes e Pinto (2017) explicam que a alienação no trabalho começa, primeiro, com o estranhamento, ou seja, as pessoas acham estranho aquilo que fazem como atividade profissional, não pensam no que fazem, não entendem as origens e consequências do seu trabalho. Segundo, derivado disso, as pessoas não se reconhecem diante da atividade que realizam, não conseguem atingir a autorrealização no trabalho. Isso leva ao terceiro momento, que é quando “o trabalhador não se reconhece no próprio processo laborativo que realiza” (Antunes & Pinto, 2017, p. 13), não reconhece seu papel na sociedade. Por fim, o último momento: por não se reconhecer como indivíduo na sociedade, também não se reconhece como “parte constitutiva do gênero humano” (Antunes & Pinto, 2017, p. 13), não sabe qual é a sua missão no mundo.

Nossa sociedade, forjada a feição dos negócios (Sampaio, 2017), em que a ideologia neoliberal de fomento à competição atomiza as pessoas, implica a Educação de duas formas, curiosamente antagônicas: a Educação é frequentemente culpada pelos principais problemas da nossa sociedade e, ao mesmo tempo, é apontada como a única saída para todos eles (Apple, 2003).

Fato é que a Educação é uma arena de disputa por espaço e poder, onde grupos de interesse dominam as ações e compõem o que Apple (2003) chama de bloco hegemônico. São grupos que se organizam em torno de pautas comuns, se abrigam sob um guarda-chuva ideológico. Esse bloco parece homogêneo, mas está sempre em disputa interna e em constante renegociação, e é considerado como hegemônico porque tem vencido várias disputas ultimamente no Brasil, e com muito mais força desde 2016.

Segundo Apple (2003, p. 6), esse grupo busca combater o Estado, os serviços públicos, os educadores, ativistas comunitários, pesquisadores críticos e outros grupos que eles acreditam ser “ameaças à vitalidade de nosso país, de nossas escolas e de nossas crianças”. Os membros desse bloco:

(...) recomendam-nos libertar nossas escolas, colocando-as dentro de um mercado competitivo, restaurar nossa cultura tradicional comum e enfatizar a disciplina e o caráter, voltar-nos para Deus em nossas salas de aula, como o guia de toda a nossa conduta dentro e fora da escola. (Apple, 2003, p. 6)

Compõe o “bloco hegemônico” o grupo dos neoliberais, que procuram “destruir a mão morta do governo incompetente, burocrático e parasitário que nunca faria o bem mesmo se fosse bem-intencionado” (Apple, 2003, p. 6). Segundo McChesney (1999, como citado em Apple, 2003), o neoliberalismo é, em essência, “o capitalismo sem luvas de pelica” (p. 21), que transforma a própria ideia que temos de democracia, fazendo dela apenas “um conceito econômico, e não conceito político” (p. 22). Já Foucault (1979) explica que, no neoliberalismo, não é obrigação do Estado defender a população dos efeitos deletérios do mercado, mas sim proteger o mercado, fazendo com que a concorrência seja preservada a todo o custo.

O segundo grupo são os neoconservadores, que têm uma visão romântica do passado, de um tempo em que havia um verdadeiro saber e a moralidade era absoluta. A pluralidade, o multiculturalismo, os direitos das minorias são vistos por eles como ataques ao perfil do “cidadão de bem” (Apple, 2003, p. 57). Na Educação, isso se reflete no embate relativo às políticas de cotas, gênero, nas tentativas de implementar cobrança de mensalidade nas escolas públicas, lutas estas que em 2017 vimos ganhar força no Brasil.

O terceiro grupo teorizado por Apple (2003) é dos religiosos populistas e autoritários. Esse grupo é tão forte quanto os neoconservadores e muitas vezes com eles se confunde. Ele busca uma sociedade fundamentada no saber e nos valores de Deus e articula as ideias neoliberais e neoconservadoras para agir de acordo com o julgam ser “a forma religiosa de levar a sociedade a Deus” (Apple, 2003, p. 242). No Brasil, este grupo é representado pela bancada evangélica no congresso que, em 2016, tinha 92 cadeiras. Todavia, o que melhor caracteriza esse grupo é a visão única da Bíblia como guia para suas condutas, o que acaba incluindo também algumas vertentes da igreja Católica.

O quarto grupo do bloco hegemônico é o da nova classe média profissional e empresarial. Esse grupo possui laços mais fracos com o discurso hegemônico do bloco, pois em determinadas demandas eles sofrem com as ações do próprio bloco, uma vez que o seu poder em relação aos demais é relativamente limitado (Apple, 2003). No Brasil, esse grupo é formado por profissionais qualificados, a nova classe média que cresceu muito nos últimos anos, pessoas que conquistaram mobilidade social graças à graduação em cursos superiores, que aumentaram muito nos últimos anos no Brasil (Bolzan, 2017).

É possível vincular esse grupo aos egressos dos cursos de Administração, que assumem a mentalidade do currículo padronizado, da maximização de eficiência, da avaliação, mensuração, controle, de lucro e acumulação de capital como objetivo único, do ter acima do ser. São, em essência, os agentes tecnocratas (Motta, 2001) que defendem e promovem o controle central mais rigoroso da Educação, bem como todo o tipo de controle social.

Como ilustração do avanço do mercado sobre a Educação, Monteiro (2014) conta que, através do Projeto Jovem de Futuro, o Instituto Unibanco criou o “Manual para elaboração do Plano de Melhoria da Qualidade do Ensino Médio”, cujo método se baseia no “Marco Lógico que é um método de planejamento desenvolvido no final dos anos 60 por uma empresa de consultoria privada nos EUA, a pedido da *United States Agency for International Development (USAID)*” (Monteiro, 2014, p. 110). A USAID, por sua vez, atua como reforço à política externa dos Estados Unidos e atua junto ao Programa Regional da Reforma Educativa na América Latina, que “é uma parceria entre organizações do setor público e privado do hemisfério que procura identificar problemas, promover e implementar políticas educacionais” (Monteiro, 2014, p. 110).

Desvelar e reconhecer os vínculos da influência estrangeira na nossa Educação, como o recém citado ou como a história do TWI relatada no item sobre “Organização da Produção”, não tratando deles como processos naturais, mas como processos históricos planejados, nos confere um grau de liberdade para repensarmos a Educação. Por outro lado, não reconhecer esses vínculos, ou naturalizá-los, é privilegiar a alienação e a manutenção do status quo. Isso suscita retomar a pergunta que norteou a construção deste ensaio: “quem está ganhando e quem está perdendo com isso?”, dito de outro modo: “a serviço de que existe essa alienação?”

Na Educação é desejável que um docente consiga responder a estas questões e também consiga desenvolver isso junto com os estudantes com os quais trabalha, não só em nome da autorrealização do próprio docente, mas principalmente para que os egressos tenham seu potencial de autorrealização aumentados. Paes de Paula e Rodrigues (2006, p. 14) discutem alguns autores que defendem a pedagogia crítica como uma alternativa e sobre 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”. Antes de abordar o ensino de Administração, contudo, é preciso discutir a Educação Sustentável, na próxima seção.

EDUCAÇÃO SUSTENTÁVEL

Fizemos questão de discutir a Educação Sustentável antes de abordar o Ensino de Administração para evidenciar que ela é transdisciplinar, ou seja, a Educação Sustentável paira acima do ensino de Administração, bem como acima das demais áreas do conhecimento. Assim, esta seção busca delimitar uma epistemologia da Sustentabilidade na Educação alinhada com a ontologia daquilo que já foi escrito até aqui, que sirva para o Ensino de Administração bem como para as outras áreas do conhecimento.

A expressão Educação para a Sustentabilidade (EpS) é a mais difundida quando se trata do ensino de sustentabilidade. Atualmente essa denominação é muito usada (Brunstein, Godoy & Silva, 2014; Jacobi, Raufflet & Arruda, 2011; Springett, 2005) e está consolidada em linhas de pesquisa de programas de pós-graduação; também é uma divisão acadêmica de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade (EPQ) da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração (ANPAD). Todavia, consideramos que Educação Sustentável (ES) (Sterling, 2004) é mais adequada para as reflexões deste ensaio.

É preciso resgatar um pouco da epistemologia deste campo desde a origem do movimento ambientalista dos anos 60 e 70. Segundo Carvalho (2006, p. 48):

(...) o repúdio a uma racionalidade instrumental, aos ideais do progresso, ao individualismo e à lógica do custo-benefício meramente econômico pode ser observado no ideal de uma sociedade ecológica que se afirma como uma via alternativa à sociedade capitalista do consumo.

Milanez (2003) lembra que o termo “ecodesenvolvimento” foi utilizado por Maurice Strong em 1973, referindo-se à possibilidade de aliar o crescimento econômico à preservação da natureza, e que Ignacy Sachs, em 1974, usa esse conceito na construção de uma proposta de desenvolvimento voltada à autonomia do desenvolvimento local das populações, especialmente dos países pobres, enfocando questões de desigualdades sociais. Lembra também que a expressão “sociedade sustentável” surgiu no começo dos anos 80 com Lester Brown, que a definiu como a sociedade que é capaz de satisfazer as suas necessidades sem comprometer as chances de sobrevivência das gerações futuras.

Palma (2015) destaca que a formação da Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (CMMAD) e a publicação do Relatório “Nosso Futuro Comum” em 1987 como os eventos mais importantes sobre o tema, pois subsidiaram debates na ECO-92, realizada no Rio de Janeiro, onde se popularizou o conceito de Desenvolvimento Sustentável (DS).

Contudo, Figueiró (2015) alerta que, na literatura, muitas vezes, os termos DS e Sustentabilidade aparecem como sinônimos, apesar de serem tecnicamente diferentes. Conseqüentemente, os termos Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) e Educação para a Sustentabilidade (EpS) também são tratadas como sinônimos pelos autores.

Palma (2015) chama a atenção para as ambigüidades do Relatório da CMMAD e do conceito de DS, e acrescenta que:

... enquanto muitos afirmam que o DS desafia a maior integração do mundo em uma economia capitalista dominada por multinacionais, a ambigüidade de Brundtland permite que empresas e governos estejam a favor da sustentabilidade sem qualquer objeção

fundamental para o seu curso atual, usando o suporte de Brundtland para o seu rápido crescimento. (Palma, 2015, p. 42)

Essa ambiguidade pode ser vista sob outros ângulos. Misoczky e Böhm (2012, p. 548) entendem a evolução do DS como “uma investida encoberta do capital sobre a natureza, à economia verde”. Os autores se baseiam no conceito de “capitalismo verde”, que diz que ele é “um meio de suavizar os impactos ambientais da exploração capitalista da natureza” (Misoczky & Böhm, 2012, p. 548), e esta tem se tornando a principal estratégia para a mercantilização e financeirização da natureza, intensificando de modo radical a penetração do capital sobre a natureza.

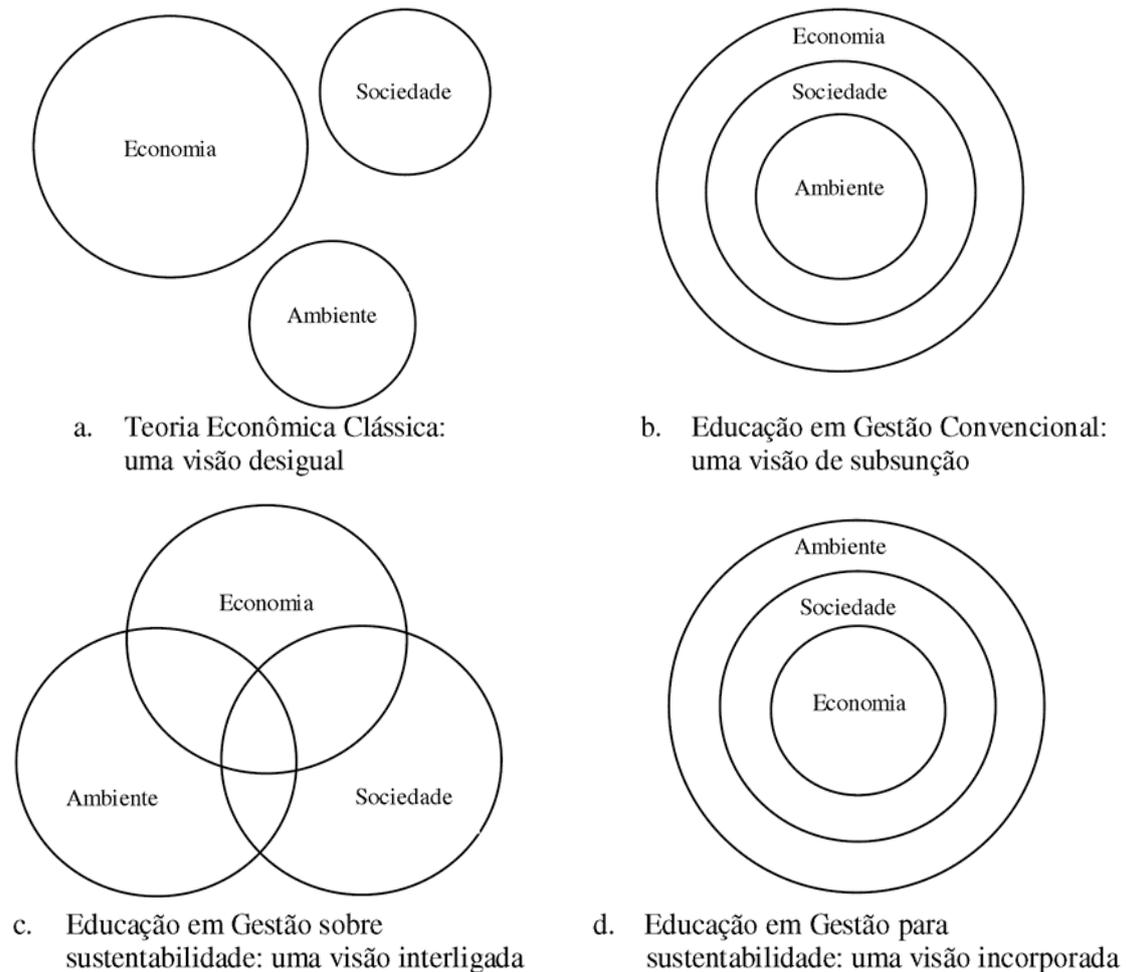
Misoczky e Böhm (2012) dizem que o conceito de DS serviu como um calmante, ao criar a ilusão de que medidas efetivas estavam sendo tomadas para responder à crise diagnosticada, mas que, ao não questionar a lógica da acumulação capitalista e respectivo modelo de sociedade, que eram as causas fundamentais da destruição ambiental, “proveu uma nova legitimidade à globalização neoliberal que começou a se apresentar como sustentável, apesar da sua dinâmica esmagadoramente devastadora” (Lander, 2011 como citado em Misoczky & Böhm, 2012, p. 551).

Por isso, mais do que nunca, é preciso redefinir os significados dos termos utilizados na Educação, sobretudo quando se trata de Sustentabilidade. Sterling (2009) diz que estados de crise, medo e incerteza normalmente funcionam como gatilhos para a aprendizagem, mas estudos recentes sugerem que essa combinação tem falhado em promover o engajamento das pessoas com as questões ambientais.

Ao longo dos anos, diz Palma (2015), os próprios pilares da sustentabilidade (econômico, social e ambiental) foram sendo complementados e ampliados. Steurer et al. (2005 como citado em Palma, 2015, p. 43) diz que essa sua estrutura tripartite, amplamente reconhecida, é complementada com outras questões relevantes que ele denominou como “requisitos de segunda ordem”. A UNESCO (2016) coloca a diversidade cultural como maior fonte de criatividade e riqueza da humanidade e a integra ao conceito de sustentabilidade. Milanez (2003) também destaca a soberania cultural como dimensão da sustentabilidade. Segundo o autor:

... não é possível comunidade alguma alcançar sua realização, se não tomar como base a sua cultura. As culturas são a maior e mais complexa expressão da experiência humana. Elas constituem o acúmulo dos conhecimentos das sociedades em determinados meio ambientes através do tempo. Fazem parte delas os sistemas de valores, as estratégias de produção, as formas de lazer, as crenças religiosas, as expressões artísticas, científicas, filosóficas e tantas outras coisas que são totalmente coevolutivas, interdependentes, indispensáveis para a realização das pessoas e expressões diretas do meio onde foram forjadas. (Milanez, 2003, p. 80)

Além das propostas de ressignificação, a mudança mais significativa para compreensão talvez seja a proposta por Kurucz, Colbert e Marcus (2013), representada na Figura 1.

FIGURA 1 – A CONSTRUÇÃO SOCIAL DAS RELAÇÕES FÍSICAS NA EDUCAÇÃO EM GESTÃO.

Fonte: Adaptado de Kurucz, Colbert e Marcus pelos autores (2013).

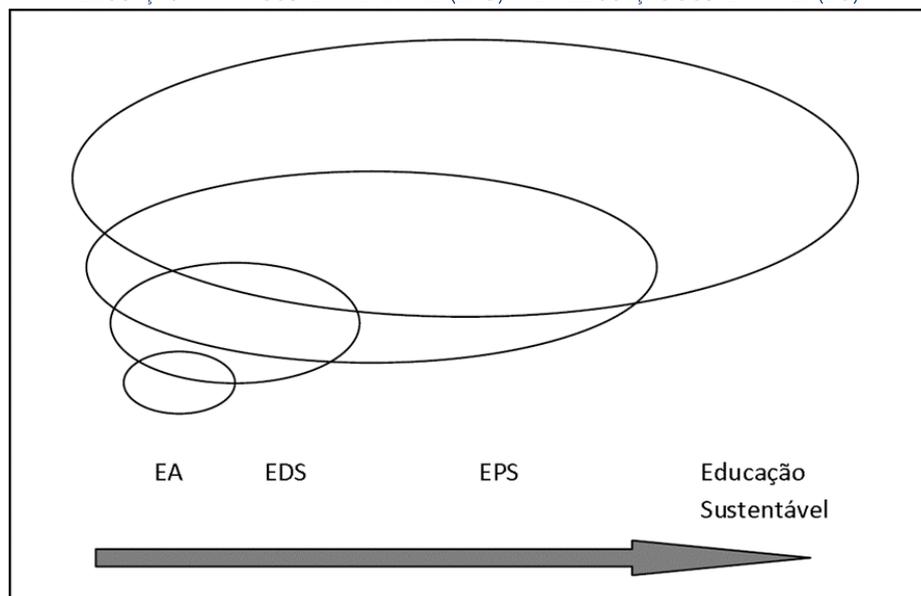
Os autores dizem que a teoria econômica clássica, representada na figura (a), considera de forma distinta o meio ambiente, a economia e a sociedade, o que não se pode aceitar atualmente. A figura (b) representa aquilo que descrevemos aqui neste ensaio: a economia subsumindo a sociedade e o meio ambiente. Os autores explicam que, nessa perspectiva, a sociedade e o ambiente são retratados como insumos, "recursos humanos" ou "recursos naturais" para sustentar a economia.

Kurucz, Colbert e Marcus (2013) dizem que, nos últimos anos, tornou-se comum as empresas enquadrarem seus discursos e estratégias externas em torno do *Triple Bottom Line* (TBL) tradicional, representado no item (c) da Figura 1. Contudo, alertam para o que é muitas vezes ignorado: as realidades ecológicas de grande escala entre os relacionamentos, que não são representadas de forma adequada.

Em contraste, a partir de uma perspectiva ecológica da realidade física, as facetas do TBL não são domínios que se sobrepõem, mas estão embutidos um dentro do outro, como círculos concêntricos, com a economia no interior da sociedade, que está dentro do ambiente. Isso é visto no item (d) da Figura 1, uma concepção holística hierárquica incomum no âmbito da pesquisa e teoria de gestão e, conseqüentemente, na prática e na Educação da gestão. (Kurucz, Colbert & Marcus, 2013).

Assim, a concepção de Educação Sustentável (Sterling, 2004) representada na Figura 2, escolhida para este ensaio, dialoga com a abordagem da representação (d) na Figura 1 de Kurucz, Colbert e Marcus (2013). Sterling (2004) argumenta que uma mudança de cultura educacional que se baseia e vai além das expressões utilizadas até então é necessária. Palma (2015, p. 68) resume dizendo que essa cultura pode ser referida como “educação sustentável”, que sugere “um paradigma educacional holístico preocupado com a qualidade das relações ao invés do produto, com as emergências ao invés de resultados predeterminados”.

FIGURA 2 – EVOLUÇÃO DOS TERMOS EDUCAÇÃO AMBIENTAL (EA), EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (EDS), EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE (EPS) ATÉ A EDUCAÇÃO SUSTENTÁVEL (ES).



Fonte: Palma (2015, p. 68), adaptado de Sterling (2004, p. 50)

Sterling (2004) complementa o conceito de ES colocando que:

- implica uma mudança fundamental de propósito ou, no mínimo, um objetivo adicional fundamental para a educação;
- implica a incorporação: incorporar e explorar a natureza da sustentabilidade como intrínseca ao processo de aprendizagem. Isto é educação “enquanto” sustentabilidade – alimentando o pensamento crítico, reflexivo e sistêmico, a criatividade, a auto-organização e gestão adaptativa – ao invés de educação “sobre” sustentabilidade ou educação “para” determinados resultados do desenvolvimento sustentável;
- não é prescritivo, mas é indicativo e propositado;
- desafia os efeitos limitantes de características do paradigma mecanicista dominante, como o controle *top-down*, a centralização, o gerencialismo, o instrumentalismo e a desvalorização das humanidades e das artes;
- é baseado no “sistêmico” ao invés do “sistemático” – isto é, a ênfase está na aprendizagem sistêmica como mudança, ao invés de controle sistemático em resposta à mudança.

Percebe-se, por fim, nos debates sobre a inserção da sustentabilidade nos currículos, que há cada vez mais destaque para a importância de uma visão sistêmica e holística, da inserção da interdisciplinaridade e da integração horizontal, independente do termo empregado (Palma, 2015).

Assim, com o conceito de ES presente, faremos algumas reflexões sobre os currículos dos cursos de Administração no Brasil.

REFLEXÕES SOBRE OS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL

Os cursos de gestão atualmente privilegiam as funções da empresa, restringindo os egressos a tomadores de decisões analíticas – planejar, organizar, dirigir e controlar –, e não os prepara para a prática de administrar como gestores colaborativos. Embora Mintzberg & Gosling (2002) tenham afirmado isso ao pesquisar cursos de pós-graduação, o raciocínio deveria se aplicar a todos os níveis do ensino de Administração. Eles defendem que é preciso romper com essa e outras barreiras e dizem que “não seria injusto concluir que nós educamos gestores com uma formação de 1908 e uma estratégia de 1950” (Mintzberg & Gosling, 2002, p. 65).

Obviamente, identificam-se atualizações nos conteúdos e nas técnicas pedagógicas, mas a formação padrão do século passado ainda é facilmente reconhecida (Pfeffer & Fong, 2002). Uma análise dos currículos hoje demonstra que, embora a nomenclatura das disciplinas mude um pouco, os “silos funcionais” ou “desenho padrão” (Navarro, 2008) permanecem: Introdução à Administração, Finanças, Marketing, Produção e Gestão de pessoas.

Não resta dúvida de que as organizações operam com base nestes pilares, mas a visão de mundo centrada nas organizações ou *organization-centered worldview* (OWV), discutida antes, estabeleceu que o conteúdo financeiro se sobrepõe aos demais. Por exemplo, “nós não ensinamos aos estudantes simplesmente sobre satisfação no trabalho, mas sobre como a satisfação impacta a performance”, em termos financeiros (Giacalone & Thompson, 2006, p. 267).

Silva e Fischer (2008) dizem que, se, de um lado, as estruturas jurídicas dimensionam e demarcam as amplitudes dos currículos, de outro, serão objeto de interpretação e reconstrução por aqueles que devem fazê-las funcionar. Considerando que a Educação é influenciada pela economia política, pela organização da produção e pelo que predomina na sociedade, é justo afirmar que a lógica de mercado vai influenciar os profissionais da educação e se refletir nos currículos, porque a “seleção de conteúdos curriculares é, sobretudo, um processo no quais múltiplas esferas (sociais e individuais) de mediações se inter cruzam, construindo e reconstruindo aqueles conteúdos” (Pedra, 1993 como citado em Silva & Fischer, 2008, p. 6).

Diante do que foi discutido neste ensaio, não podemos esquecer que a padronização dos currículos não é casual, muito menos natural. Com sede nos Estados Unidos, a *Association to Advance Collegiate Schools of Business* (AACSB) dedica-se a estabelecer padrões para o ensino de Administração. No Brasil há duas instituições reconhecidas por esta associação.

Para além da crítica sobre a pretensão de levar a lógica de mercado do centro para a periferia, a AACSB é objeto de crítica teleológica mesmo nos países centrais. Giacalone & Thompson (2006) questionam a visão de mundo centrada nas organizações que a associação imprime nos currículos. O foco no mercado deixa de lado questões como o bem-estar humano: “o que ensinamos aos nossos alunos sobre como as pessoas devem ser tratadas, seus direitos e a ideia imutável relacionada ao bem-estar sempre precede o lucro” (Giacalone & Thompson, 2006, p. 272).

No bojo desta discussão reside um dos objetivos deste ensaio: a Educação Sustentável (Sterling, 2004) nos cursos de Administração. É difícil criticar o currículo, dada sua força inercial e também porque é onde se materializa a influência da economia política na sociedade e na Educação, uma arena de disputa por poder (Apple, 1997, 2003). Contudo, torna-se crucial buscar maneiras de romper as barreiras que impedem que a ES integre os currículos dos cursos de Administração.

Há que se referir ao perfil dos estudantes de Administração, que longe de ser tábulas rasas, chegam nos cursos já imbuídos pela lógica do mercado, influenciados pela sociedade do espetáculo

e sobrecarregados com a responsabilidade de, ainda imaturos, terem feito uma opção de curso superior. Daí algumas reflexões sobre sentimentos negativos sobre o curso, que mais adiante resultam em retenção e evasão. Isso pode estar relacionado ao tratamento que se dá para a “Educação como mercadoria”, pois “o valor percebido entre o ‘preço pago’ e o que é recebido resulta em uma relação desfavorável às expectativas do sujeito.” (Batista-dos-Santos et al., 2011, p. 286).

Figueiró (2015) e Bolzan (2017) verificaram que a desmotivação pode advir da distância percebida entre a teoria e a prática nos cursos de Administração. Figueiró (2015) aponta, como alternativa, práticas pedagógicas de simulação ou estágio precoce para suprir essa lacuna. Já Bolzan (2017) concluiu algo mais preocupante: há um descontentamento por parte dos estudantes quando as disciplinas demandam capacidade de reflexão. A autora explica que isso pode estar relacionado com a tendência à valorização de uma postura permeada pela racionalidade instrumental na busca pela empregabilidade, em que o sujeito visa ao aprendizado para atender às necessidades do mercado.

Paes de Paula & Rodrigues (2006) relataram sua experiência e as de outros autores em propostas de pedagogia crítica, com tentativas de mudança em conteúdos e práticas pedagógicas. O resultado foi semelhante ao que encontraram Figueiró (2015) e Bolzan (2017): a pressão da cultura imediatista da gestão vem levando boa parte dos alunos a demandarem uma pedagogia tradicional, soluções prontas e respostas inquestionáveis, tendendo a reagir às propostas construtivistas e à incerteza que é própria do processo de aprendizado nessa perspectiva.

Paes de Paula & Rodrigues (2006) dialogam com Apple (2003), que alerta que é preciso ter o cuidado para não se tornar excessivamente romântico com relação à pedagogia crítica, sobretudo a Freireana, porque ela tem sido considerada demasiadamente teórica, abstrata, esotérica e sem contato com os conflitos e lutas em que os professores, alunos e ativistas se envolvem. Apple (2000) recomenda uma ação mais tática e menos estratégica.

De fato, Paes de Paula & Rodrigues (2006) afirmam que a pedagogia crítica é uma mudança de perspectiva que não ocorre sem dificuldades. Eles dizem que a crítica pode facilmente se tornar negativa ou destrutiva e que as pessoas em geral têm dificuldade em aceitar essa abordagem, por não estarem acostumadas a questionar o que está estabelecido.

Apple (2003) diz ainda que é preciso reconhecer que quem defende a educação bancária, utilitarista e alienante usa a estratégia de falar “sem rodeios”. Dialogando com o que Antunes & Pinto (2017) já disseram, Apple (2003) afirma que os neoliberais e os neoconservadores vão direto ao ponto e oferecem soluções rápidas e fáceis e que a pedagogia crítica, embora seja rica e estimulante, é conceitual e politicamente confusa, sendo que parte dela “ênfatiza tanto o após que se esquece das realidades estruturais que limitam pessoas reais em instituições reais na vida cotidiana” (Apple, 2003, p. 123).

Infelizmente, aqueles que promovem o atual regresso civilizatório que estamos vivenciando têm tido um sucesso bem grande na criação de um senso comum reacionário a respeito da educação (e até entre muitos educadores), e “os estilos linguísticos de obras demasiado críticas têm sido chamados de ‘arrogantes’ (as vezes corretamente) e distanciam-se de muitos dos professores e ativistas radicais que gostariam de apoiar” (Apple, 2003, p. 122).

Todavia, Apple (2003) ensina que é possível copiar estratégias do mencionado bloco hegemônico para promover as reformas necessárias para uma Educação Sustentável. Assim, como a AASSB recomenda que as mudanças no ensino de Administração devem começar nos cursos de doutorado, de onde sairão os professores de gestão, talvez este também devesse ser o foco da inserção da ES. Grey (2004) diz que professores formados com a visão de mundo centrada nas

organizações são muito menos propensos a ensinar os princípios da visão de mundo centrada nas pessoas ou “*human-centered worldview*” (HWV). (Giacalone & Thompson, 2006, p. 273).

Este ensaio vai se encaminhando para o final, conforme já fora alertado, sem ser conclusivo, até porque isto seria um contrassenso. Também não será apresentado um modelo de currículo sustentável, o que também iria depor contra todo o argumento. O objetivo era despertar reflexões e iluminar possibilidades para integração da ES nos currículos dos cursos de Administração.

É preciso restar claro que não basta ensinar o conteúdo que se aperta no currículo. Isso não é útil nem para os estudantes, nem para as organizações. Os estudantes se tornam trabalhadores infelizes, frustrados, alienados. As organizações sofrem com a rotatividade dos trabalhadores e não conseguem otimizar suas operações. Contudo, não nos sentimos seguros para afirmar que isso também é prejudicial para a Economia. Respondendo à pergunta sobre “quem está ganhando e quem está perdendo com isso?” e lembrando da iniciativa do Instituto Unibanco (Monteiro, 2014), o sistema financeiro sempre sai ganhando.

Finalizamos com uma adaptação do conceito de ES criado por Jacobi, Raufflet & Arruda (2011), no qual inserimos alguns comentários, para que possa ser usado num plano mais tático (Apple, 2000) do que estratégico. Assim, adaptamos o conceito como segue:

Uma Educação Sustentável é aquela que aponta para propostas pedagógicas centradas na criticidade dos sujeitos **[estudar e questionar o *status quo* delineado aqui neste ensaio]**, com vistas à mudança de comportamento e atitudes **[pois quando se altera o propósito, alternam-se os comportamentos]**, ao desenvolvimento da organização social e da participação coletiva **[resgatando conceitos de democracia participativa e substantiva]**. Essa mudança paradigmática implica uma mudança de percepção e de valores **[resgate de valores éticos]**, gerando um pensamento complexo **[Morin]**, aberto às indeterminações **[e à insegurança dos docentes com a troca de seus papéis]**, às mudanças, à diversidade **[de raça, gênero, classe]**, à possibilidade de construir e reconstruir, em um processo contínuo de novas leituras **[de temas que foram banidos da academia, que foram esquecidos]** e interpretações **[sobre qual é o papel do mercado na sociedade]**, configurando novas possibilidades de ação **[libertadora, não alienada]**. (Adaptado de Jacobi, Raufflet & Arruda, 2011, p. 28, **grifo nosso**).

REFERÊNCIAS

- Abílio, L. C. (2017). Uberização traz ao debate a relação entre precarização do trabalho e tecnologia. *IHU - Revista do Instituto Humanitas Unisinos*, 503, 20-27.
- Antunes, R., & Pinto, G. A. (2017). *A fábrica da educação: Da especialização taylorista à flexibilização toyotista*. São Paulo: Cortez.
- Apple, M. W. (1997). *Conhecimento oficial: A educação democrática numa era conservadora*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Apple, M. W. (2000). *Política cultural e educação*. São Paulo: Cortez.
- Apple, M. W. (2003). *Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade*. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire.
- Batista-dos-Santos, A. C., Pelógio, E. A., Cardoso, M. F., Leite, Y. V. P. & Alexandre, M. L. de O. (2011). Uma escuta ao aluno de administração: Suas concepções de administração e administrador à luz de uma abordagem crítica. *Revista Administração: Ensino e Pesquisa*, 12(2), 265-296.
- Bolzan, L. M. (2017). *Processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação nos cursos superiores de administração sob a percepção de professores e de estudantes* (Tese de doutorado em Administração). Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Brasil. *Lei 12.351, de 22 de dezembro de 2010*. Dispõe sobre a exploração e a produção de petróleo, de gás natural e de outros hidrocarbonetos fluidos, sob o regime de partilha de produção, em áreas do pré-sal e em áreas estratégicas; cria o Fundo Social - FS e dispõe sobre sua estrutura e fontes de recursos; altera dispositivos da Lei no 9.478, de 6 de agosto de 1997; e dá outras providências. Recuperado de <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/L12351.htm>

Brasil. *Projeto de Lei 4.567, de 2016 (PL 4.567/16)*. Altera a Lei nº 12.351, de 22 de dezembro de 2010, para facultar à Petrobras o direito de preferência para atuar como operador e possuir participação mínima de 30% (trinta por cento) nos consórcios formados para exploração de blocos licitados no regime de partilha de produção. Recuperado de <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2078295>>

Brunstein, J., Godoy, A. S., & Silva, H. C. (org). (2014). *Educação para sustentabilidade nas escolas de administração*. São Carlos: RiMa Editora.

Carvalho, I. C. de M. (2006). *Educação ambiental: A formação do sujeito ecológico*. 2ª ed. São Paulo: Cortez.

Closs, L. Q. (2009). *Transformações contemporâneas e suas implicações nos processos de aprendizagem de gestores* (Tese de doutorado em Administração). Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Cunha, S. F. da. (2013). Prefácio. In P. M. de Santana. *Dependência e superexploração do trabalho no capitalismo contemporâneo*. Brasília: Ipea: ABET.

Debord, G. (2003, agosto). *A sociedade do espetáculo*. eBookLibris, Projeto Periferia: eBooksBrasil.com. Recuperado de: <<http://www.cisc.org.br/portal/biblioteca/socespetaculo.pdf>>

Dias, G. L. da S. (2017). *A agricultura Brasileira na economia contemporânea: Tópico 1*. Vídeo aulas da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da FEAUSP [Arquivo de vídeo]. Recuperado de: <<https://www.youtube.com/watch?v=TUGaWRIbcLY>>

Figueiró, P. S. (2015). *Educação para a sustentabilidade em cursos de graduação em administração: Proposta de uma estrutura analítica* (Tese de doutorado em Administração). Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

Foucault, M. (2008). *Nascimento da biopolítica*. Curso dado no Collège de France (1978-1979). Senellart, M. (Ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Giocalone, R. A., & Thomson, K. R. (2006). Business ethics and social responsibility education: Shifting the worldview. *Academy of Management Learning & Education*, 5(3), 266-277.

Grey, C. (2004). Reinventing business schools: The contribution of critical management education. *Academy of Management Learning & Education*, 3(2), 178-186.

Gozzi, G. (1998). Estado contemporâneo. In.: N. Bobbio, N. Matteucci, & G. Pasquino, *Dicionário de Política* (11 ed.). Volume 1. UnB.

Guerreiro Ramos, A. (1989). *A nova ciência das organizações: Uma reconceituação da riqueza das nações* (2 ed.). Rio de Janeiro: Editora da FGV.

Guerrini, D. (2014). *O sistema de ensino superior brasileiros em perspectiva comparada: A formação moral estamental do dever entre pesquisadores* (Tese de Doutorado em Sociologia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Hobsbawm, E. (2003). *A era dos extremos: A história do mundo, 1914-1991*. Nova York: Pantheon.

IHU - Revista do Instituto Humanitas Unisinos. (2017). Online. São Leopoldo: Unisinos. Recuperada em setembro de 2017 em: <www.ihuonline.unisinos.br>

Jacobi, P. R., Raufflet, E., & Arruda, M. P. de. (2011). Educação para a sustentabilidade nos cursos de administração: Reflexão sobre paradigmas e práticas. *RAM, Revista de Administração Mackenzie*, 12(3), ed. especial, 21-50.

Kurucz, E. C., Colbert, B. A., & Marcus, J. (2013). *Sustainability as a provocation to rethink management education: Building a progressive educative practice*. *Management Learning*, p. 1-21.

Lovison, A. M. (1991). *A formação do administrador (re-visitada): As demandas sócio-históricas de capacidade gerencial no contexto brasileiro - uma análise crítica* (Dissertação de mestrado em Administração). Universidade do Rio Grande do Sul - UFRGS. Recuperado de: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/31230>>

Matos, F. R. N., Ipiranga, A. S. R., Machado, D. Q., Rolim, G. F., Alvarenga, R. A. M., & Araújo K. L. (2014). Representações sociais e sustentabilidade: O significado do termo para alunos do curso de administração. In J. Brunstein, A. S. Godoy, & H. C. Silva (org). *Educação para sustentabilidade nas escolas de administração*. São Carlos: RiMa Editora.

Meneghetti, F. K. (2011). O que é um ensaio-teórico? *Revista de Administração Contemporânea*, 15(2), 320-332.

Milanez, F. (2003). Desenvolvimento sustentável. In A. D. Cattani (org). *A outra economia*. Porto Alegre: Veraz Editores.

Mintzberg, H., & Gosling, J. (2002). Educating managers beyond borders. *Academy of Management Learning & Education*, 1(1), 64-76.

Misoczky, M. C., & Böhm, S. (2012). Do desenvolvimento sustentável à economia verde: A constante e acelerada investida do capital sobre a natureza. *Cad. EBAPE.BR*, 10(3), 546-568.

Monteiro, M. (2014). *A formação discursiva neoliberal em escolas públicas estaduais: O Projeto Jovem de Futuro do Instituto Unibanco* (Tese de doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Recuperado de: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/95668>>

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

Motta, F. P. C. (2001). *Teoria das organizações: Evolução e crítica*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

Navarro, P. (2008). The MBA core curricula of top-ranked U.S. business schools: A study in failure? *Academy of Management Learning & Education*, 7(1), 108-123.

Nicolini, A. M. (2003). Qual será o futuro das fábricas de administradores? *Revista de Administração de Empresas*, 43(2), 44-54.

Paes de Paula, A. P., & Rodrigues, M. A. (2006). Pedagogia crítica no ensino da administração: Desafios e possibilidades. *RAE - Revista de Administração de Empresas*, 46, Edição especial, 10-22.

Palma, L. C. (2015). *Aprendizagem transformadora sustentável: Integrando processos de ensino-aprendizagem, gestão e mudança para sustentabilidade nos cursos da área de gestão à luz da teoria da complexidade* (Tese de doutorado em Administração). Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Recuperado de: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/127231>>

- Pfeffer, J., & Fong, C. T. (2002). The end of business schools? Less success than meets the eye. *Academy of Management Learning & Education*, 1(1), 78-95.
- Prando, R. A. (2014). O ensino da sustentabilidade e o diálogo interdisciplinar com as humanidades. In J. Brunstein, A. S. Godoy, & H. C. Silva (org). *Educação para sustentabilidade nas escolas de administração*. São Carlos: RiMa Editora.
- Previtali, F. S., & Fagiani, C. C. (2014). Organização e controle do trabalho no capitalismo contemporâneo: A relevância de Braverman. *Cad. EBAPE.BR*, 12(4), 756-769.
- Sampaio, P. S. de A. Jr. (2017). *Crônica de uma crise anunciada: Crítica à economia política de Lula e Dilma*. São Paulo: SG-Amarante Editorial.
- Sampaio, P. S. de A. Jr. (1997). *Entre a nação e a barbárie: Uma leitura das contribuições de Caio Prado Jr., Florestan Fernandes e Celso Furtado à crítica do capitalismo dependente* (Tese de doutorado em Economia). Universidade Estadual de Campinas. Recuperado de: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/285670/1/SampaioJunior_PlinioSoaresdeArruda_D.pdf>
- Sandel, M. J. (2012). *What money can't buy: The moral limits of market*. London: Penguin.
- Santana, P. M. de. (2013) *Dependência e superexploração do trabalho no capitalismo contemporâneo*. Brasília: Ipea: ABET. 130 p.
- Silva; M. R., & Fischer, T. (2008). Ensino de administração: Um estudo da trajetória curricular de cursos de graduação. Encontro Anual da Anpad, 32, Rio de Janeiro, 2008. *Anais....* Rio de Janeiro: Anpad.
- Springett, D. V. (2005). 'Education for sustainability' in the business studies curriculum: a call for a critical agenda. *Business Strategy and the Environment*. Special Issue: Educating for Sustainability, 14(3), 146-159.
- Sterling, S. (2004). An analysis of the development of sustainability education internationally: Evolution, interpretation and transformative potential. In J.: Blewitt & C. Cullingfor (org.). *The sustainability curriculum: The challenge for higher education*. London: Cromwell.
- Sterling, S. (2009). Riding the storm: Towards a connective cultural consciousness. In E. Arjen, & J. Wals (Ed). *Social learning towards a sustainable world: Principles, perspectives, and praxis*. Wageningen Academic Publishers. Netherlands.
- Tenório, F. G. (2011). A unidade dos contrários: fordismo e pós-fordismo. *RAP*, 45(4), 1141-172.
- Torres, C. A. (2006). Schooling, power, and the exile of soul. In L. Weis, C. McCarthy & G. Dimitriadis (org). *Ideology, curriculum, and the new sociology of education: Revisiting the work of Michael Apple*. Routledge.
- Unesco. (2016). *Repensar a educação: Rumo a um bem comum mundial?* UNESCO.
- Vieira, M. M. F., & Caldas, M. P. (2006). Teoria crítica e pós-modernismo: Principais alternativas à hegemonia funcionalista. *Revista de Administração de Empresas*, 46(1), 59-70.