

**Jairo de Carvalho Guimarães**

Universidade Federal do Piauí

(UFPI, Brasi)

jairoguimaraes@ufpi.edu.br

**Renato José Oliveira**

Universidade Federal do Rio de Janeiro

(UFRJ, Brasil)

rj-oliveira1958@uol.com.br

**Universidade Federal do Espírito Santo**

**Endereço**

Av. Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras

29.075-910, Vitória-ES

gestaoeconexoes@gmail.com

gestaoeconexoes@ccje.ufes.br

http://www.periodicos.ufes.br/ppgadm

**Coordenação**

Programa de Pós-Graduação em

Administração (PPGADM/CCJE/UFES)

**Artigo**

Recebido em: 09/12/2014

Aceito em: 11/03/2015

Publicado em: 11/12/2015

## ÉTICA NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO E A PRÁTICA DOCENTE: DILEMAS ENTRE O ENSINO E O EXERCÍCIO PROFISSIONAL DO EGRESSO

### ETHICS IN MANAGEMENT COURSE AND TEACHING PRACTICE: DILEMMA BETWEEN EDUCATION AND PROFESSIONAL PRACTICE OF THE EGRESS

---

#### RESUMO

Este ensaio tem o objetivo de analisar como o construto ético é tratado no âmbito da academia, cujo profissional desenvolve pragmaticamente o seu ofício. A proposta encaminha-se ora pelo viés que define as estratégias do processo de ensino-aprendizagem, ora pela discussão da temática na perspectiva de atuação dos egressos. Vale pontuar que, diante dos movimentos socioeconômicos vigentes, cabe às organizações – públicas, privadas e do terceiro setor – o papel de difundir as ações de caráter ético, tendo, do ponto de vista dos *stakeholders*, o respeito como determinante da conduta. Busca-se, ainda, identificar em que medida a questão ética é conduzida pelos professores, visando desenvolver perspectivas epistemológicas inspiradoras para a problematização desse conceito na vida profissional dos alunos. A abordagem do tema apropria indicadores sobre esse conceito no ambiente acadêmico – tomando como parâmetro o modelo didático-pedagógico – e sua expectativa prática – se as orientações em sala contribuem para o exercício ético da profissão de administrador.

**Palavras-chave:** Administração; Docência; Ética; Organizações.

---

#### ABSTRACT

This essay aims to analyze how ethical construct is treated within the academy, whose professional develop pragmatically his craft. The proposal sends up sometimes the bias that defines the strategies of teaching-learning process, and sometimes by the theme of the discussion from the perspective of performance of egress. It is worth to point out that, given the prevailing socio-economic movements; it is up to organizations - public, private and third sector - the role of spreading the ethical actions, and from the point of view of stakeholders, the respect as determinant of conduct. The aim is to identify also the extent to which teachers conduct ethics in order to develop inspiring epistemological perspectives to the questioning of this concept in the professional lives of students. When approaching the very indicators about this concept in the academic environment - taking as parameter the didactic-pedagogic model - and its practical expectation - if the classroom guidance contributes to the ethical exercise of the profession of management.

**Keywords:** Management; Teaching; Ethics; Organizations.

## 1. INTRODUÇÃO

Considerada um dos mais importantes temas morais da atualidade, a ética entra no jogo de formação do espírito educativo como o pilar que dá firme sustentação às relações estabelecidas entre professor e aluno – *condutas* morais – e entre universidade e sociedade – *consensos* morais –, em especial, no tocante à elite intelectual que se forma nas Instituições de Ensino Superior (IES), cujos pressupostos, *a priori*, devem permear a construção e/ou formulação de princípios e valores que encaminham os movimentos observados na sociedade de uma maneira geral.

O debate sobre a ética, tanto no âmbito da academia quanto no cotidiano das organizações<sup>1</sup>, remete à gênese da estrutura pedagógica, cujo escopo se consubstancia na indissociabilidade entre o desenvolvimento de teorias construtivistas e a aplicação de abordagens éticas, a partir da elucidação de dilemas que nascem no cerne das inúmeras instâncias escolares. A intenção, quase que incondicional, de se buscar um denominador para compreender as teias e achados que envolvem a questão ética na formação do indivíduo tem proporcionado a ampliação das discussões e estudos no campo.

De início, a questão-chave que orienta muitas das inconclusivas e provisórias análises dos mais diversos segmentos do conhecimento, seja do campo filosófico, seja do universo empresarial ou mesmo na área da educação, é: Ensina-se ética a alguém? Se é razoável – e concebível – admitir-se que o ensino sobre o tema de fato ocorra, estaria o aluno disposto a apreender tais proposições? Que dilemas enfrenta o professor em sala de aula considerando-se as origens heterogêneas do auditório, que, possivelmente, indicam variados matizes éticos na formação familiar? Que discurso deve o professor priorizar no tocante à questão ética: a unanimidade ou a discordância para permitir o debate e a emergência do senso crítico? Que ética prevalece no mercado de trabalho? É possível que essa ética – mais pragmática – conflite com a ética cuja estrutura conceitual é debatida na academia (IES)? Constatada a dualidade, a que instrumentos deve o professor recorrer para reduzir as distâncias entre tais éticas?

Christensen e Eyring (2014, p. 342) afirmam que “a expectativa de que um professor venha a tomar delicadas decisões no sentido de ensinar valores morais e de cultivar o caráter dos estudantes universitários não é algo ilógico”, exigindo do docente, portanto, um “[...] delicado ato de equilíbrio”, em função do caráter subjetivo que suas

---

<sup>1</sup> Na concepção de Alonso, López e Castrucci (2012, p. 191), organizações podem ser empresas com fins lucrativos ou não, sendo estas “[...] as associações, os movimentos, grupos, formais ou informais, estatais e privados, bem como as entidades de governo”. Ver-se-á, a seguir, que as discussões em torno da questão ética na formação do Administrador alcançam todo tipo de entidade.

decisões envidam. A Lei de Diretrizes Básicas (LDB), regulamentada pela Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), tende, com ousadia, a responder à questão ao definir como ponto de partida, em seu Artigo 35, Inciso III, que um dos temas transversais que devem ser operados na Educação Básica é a ética, vista como um elemento apaziguador dos desequilíbrios e incoerências sociais, que, ao cabo, põe em risco a harmonia coletiva.

Dessa forma, a escola estaria disposta a discutir o assunto. Mas, como desenvolver, com a mediação do professor, uma mentalidade ética – moderna, consensual, cooperada, humanizada, solidária – de forma a dotar o indivíduo de condições necessárias para desenvolver seu ofício – administrador – sem implicar em contradições entre os significados filosóficos e as demandas das instituições (públicas ou privadas)? A universidade estaria preparada para assumir esse compromisso? Como afirma Silva (2014, p. 1), “ser administrador é compreender a dinâmica do mundo do trabalho, o ambiente econômico, social, histórico; é entender o comportamento humano e perceber as implicações de suas ações no desenvolvimento da sociedade”, implicando uma visão macroprocessual do profissional que se forma no ambiente acadêmico.

No contexto em análise, outro ponto merece uma profunda reflexão: na conjuntura atual, fortemente abalada pelas relações explosivas, suspeitas e intoleráveis entre determinados setores da administração pública e algumas empresas privadas, como conciliar a formação de um indivíduo competente – voltado para o mercado de trabalho e submisso às prerrogativas capitalistas – e um cidadão consciente de sua estreita vinculação com os valores que norteiam as relações coletivas? Que instrumentos deve o docente se socorrer aspirando a formar o administrador – que, em muitos casos, nas três esferas onde pode atuar, inclusive no segmento empreendedor, desenvolve a função de analista, auditor, *coaching* – para lidar com os princípios que norteiam a ética social<sup>2</sup> que a sociedade brasileira tem requerido nos últimos anos?

Em relação às prerrogativas capitalistas, Boltanski e Chiapello (2009, p. 427-428) estabelecem notações na tênue camada que envolve a lógica capitalista e a ordem moral, contribuindo para uma ideia relacional entre ambas. Enquanto para os mencionados autores “o capitalismo [...] não é condenado por impor às pessoas uma disciplina mais severa do que aquela da qual ele as teria possibilitado escapar, mas, ao contrário, por ser impossível, sob seu império, fazer reinar sobre as aspirações individuais e os desejos uma

---

<sup>2</sup> Alonso, López e Castrucci (2012, p. 194) conferem à ética social os seguintes princípios: “respeito à dignidade pessoal, direito de propriedade, primazia do trabalho, solidariedade, princípio da subsidiariedade e primazia do bem comum”. Os problemas de corrupção que recentemente têm-se, de forma recorrente, constatado na mídia, em larga escala denotando condutas ímprobas de agentes públicos – políticos ou não –, passam a sensação de que a postura antiética tem estreita relação com a impunidade. Isso torna a missão do professor de Administração ainda mais penosa, requerendo argumentos consistentes em sua prática com o

disciplina suficiente para impedir que a sociedade se dissolva”, Finnis (2012, p. 13) desvela que “[...] um desejo é correto quando ele buscar um bem real e um bem é um bem real quando o seu objeto for um desejo que não é um mero querer, mas sim um *necessitar*”. Como preconceber e orientar um “necessitar” em um mundo onde as necessidades atendidas hoje são sumariamente substituídas por novas e, muitas vezes, descartáveis demandas?

A questão central é que a conduta antiética não é domínio das organizações, mas dos indivíduos que as representam. São os gestores que encetam procedimentos (superfaturamento, subfaturamento, comissões indevidas, publicidade enganosa, nepotismo, assédio, sonegação, improbidade administrativa, suborno, falsa contabilidade, adulteração de produtos, balanços maquiados, irresponsabilidade socioambiental, notas fiscais calçadas etc.) caracterizadores do desvio. Isso tem forte ressonância porque são “[...] as pessoas que as constituem [organizações], sendo sujeitos históricos e sociais, levam para elas as mesmas crenças e princípios que aprenderam enquanto membros da sociedade” (PASSOS, 2010, p. 66). A tarefa do professor torna-se, portanto, fundamental para reverter esse estado de coisas.

## 2. CAMPOS DE ATUAÇÃO DO ADMINISTRADOR: HÁ MARCOS ÉTICOS?

A ascensão do modelo capitalista e o modo como a economia global tem atuado, principalmente sobre os países periféricos, têm determinado aos profissionais de todas as áreas um comportamento laboral muito centrado na permanente busca pela eficiência e produtividade. A palavra-chave da era moderna é superação, em que a referência para um novo desafio é a conquista eficaz do objetivo anterior, sempre estruturado sob condições de forte pressão, muitas das quais, encaminhadas por trajetos inconcebíveis eticamente falando.

Esse mote não se restringe apenas às empresas privadas, estendendo-se aos organismos públicos, assim como àqueles inseridos no terceiro setor, de sorte que, para atender aos apelos do público interessado (*stakeholders*) – sociedade, acionistas, colaboradores, grupos minoritários, elite, concorrentes, fornecedores, governo, países protagonistas etc. – os administradores, investidos na posição de gestores, auditores, analistas, empreendedores, agentes públicos etc., têm a responsabilidade de atuar dentro dos padrões éticos admissíveis, inobstante a pressão que sofrem para satisfazer as demandas, quase sempre urgentes.

---

intuito de demonstrar que atitudes como essas são exceções e que, de fato, é factível atuar nos três segmentos organizacionais –

O campo de atuação do administrador não se limita às organizações privadas – embora esteja nelas a concentração desse profissional –, visto que a conjuntura atual tem exigido nos diversos segmentos que exercem e dão suporte social, econômico, cultural e político aos mais variados grupos a presença de profissionais qualificados e aptos a responder com eficiência, compromisso e proatividade aos problemas comuns das sociedades, notadamente em função da emergência, dinamismo e influência dos meios de comunicação e das novas tecnologias.

Não raro, o administrador desenvolve suas habilidades como empreendedor na iniciativa privada em toda a sua abrangência (agronegócio, indústria, comércio, serviço, sistema bancário e securitário), no setor público (judiciário, legislativo, executivo), em consultorias às organizações particulares e públicas, no terceiro setor, enfim, em um cardápio amplo no qual pode aplicar os conhecimentos angariados na academia.

É óbvio que, sob o domínio do sistema de acumulação do capital, alguns setores mencionados não têm como objetivo a obtenção do lucro, mas isso não isenta o administrador de conduzir o seu mister com lealdade e retidão, sempre sob a atmosfera que rege as boas relações pautadas na ética e na vigilância permanente sobre bens, valores e destinos de terceiros. Por essa razão, Drucker (2012, p. 79) faz um importante alerta: “As instituições sem fins lucrativos tendem a não dar prioridade ao desempenho e aos resultados. Contudo, eles são muito mais importantes – e muito mais difíceis de se medir e controlar – na instituição sem fins lucrativos do que na empresa”. Daí a relevância de, nas empresas sem fins lucrativos, se saber qual é o desempenho esperado por elas.

Como as organizações do terceiro setor não visam ao lucro, seu desempenho depende da vontade e do comprometimento dos colaboradores e ativistas, bem como dos resultados de suas ações, ou, como prefere Junqueira (2008), da “devolução social”, que representa as medidas sociais que o Estado transfere à sociedade por meio de delegação ou concessão às organizações sem fins lucrativos, como resultado da descentralização do poder constituído. Isso remete, automaticamente, a questões de alcance ético, visto que muitas dessas instituições recebem recursos e bens do governo e da iniciativa privada, além de apoio de pessoas físicas que acreditam no propósito dos projetos. Portanto, essas entidades também não estão imunes às supostas más condutas dos seus dirigentes.

Para onde se mire, no tocante às organizações – públicas, iniciativa privada, terceiro setor –, a postura gerencial implica no atendimento adequado das finalidades da entidade. Gerenciar é, de acordo Tenório (2009, p. 17), “orientar a dinâmica da

organização. Para que uma atividade seja bem-sucedida é preciso uma boa utilização dos recursos e o direcionamento desses recursos para o atingimento da finalidade proposta pelos membros da organização”. Na visão de Junqueira (2008, p. 196), “as organizações sem fins lucrativos surgem como opção de mudança e como possibilidade de propiciar maior eficácia<sup>3</sup> à gestão pública”. Para além da compreensão dos limites de sua ação, a condução reta e decorosa como um profissional atuante, seja como analista, auditor, empreendedor, gestor público, coordenador, técnico, consultor, voluntário, ativista, executivo, supervisor etc., define a fronteira entre a conduta ética e aquela sujeita à repelência dos atores interessados.

Um ponto específico merece especial destaque: quando um funcionário da iniciativa privada comete um desvio ético e o ato arranha a imagem da organização, é sumariamente demitido e a repercussão do caso quase sempre é acomodada internamente, exceto se a situação disser respeito às relações que a empresa mantinha com órgãos públicos (por exemplo: licitações para obras ou serviços; parcerias público-privadas, concessões). No entanto, quando se trata de desvios de conduta por parte de agentes públicos – concursados ou detentores de mandatos eletivos – e tendo normalmente a mídia como um meio repercutivo, a questão maior que se levanta é: que punição – e em que velocidade são aplicadas as sanções cabíveis – esse indivíduo sofre em razão das prerrogativas que a função ou o cargo permitiam atuar?

Seriam a leniência e a morosidade do Poder Judiciário, os vigentes dispositivos penais brandos, as brechas legais oportunamente utilizadas pelos causídicos e os conchavos ou contrapartidas partidárias largamente empregados em benefício dos interesses dos agentes públicos flagrados em atividades escusas as causas da impunidade? Como deve o docente intervir em sua prática de maneira a elucidar tais indagações e, ao mesmo tempo, resgatar os valores morais mais genuínos na concomitância de seu ofício, estes que por derradeiro estabelecem as diretrizes da profissão de quem se forma?

De fato, são dilemas que o professor universitário, imbuído no propósito de melhor qualificar o graduando, enfrenta regularmente, ao mesmo tempo em que deve deter um expressivo repertório de habilidades, conhecimentos e sólidas convicções, aspirando construir as bases do *ethos* do administrador moderno. Esse é o legado que convoca o docente ao compromisso de desconstruir a “*auri sacra fames*”, visto que o

---

<sup>3</sup> A expressão traz implícita a necessidade de desempenho satisfatório (esperado) e este aspecto, regra geral, implica no compromisso do indivíduo em envidar todos os esforços possíveis para alcançar, com êxito, o objetivo proposto. Ao lançar mão desta prerrogativa, os riscos de adoção de comportamentos desmedidos alimentam o círculo vicioso da conquista a qualquer preço.

campo de atuação do administrador não é determinante para definir a dosagem ética que sua conduta exigirá.

### 3. O TRATAMENTO DA QUESTÃO ÉTICA EM SALA DE AULA

O leque de questões acima elencado mostra o quanto são profusas e qualitativas as abordagens – cada vez mais complexas e emblemáticas – que tratam da questão ética no campo da educação. A esse respeito, Goergen (2011, p. 99) destaca que,

[...] ao sistema econômico, por exemplo, interessa dispor de um indivíduo competente, hábil no manejo de conhecimentos e técnicas, maleável e adaptável aos intentos do capital. A cidadania, de outra parte, exige um ser autônomo, independente e crítico, capaz de decidir, por conta própria, os destinos de sua vida no interior de um projeto de corresponsabilidade social.

Em uma área em que as relações estabelecidas são permeadas – ou deveriam ser – pela permanente elaboração de um construto ético consistente, avançam as discussões que travam, com ampla envergadura, as implicações de um processo de ensino-aprendizagem pautado na formação do caráter do aluno, sem que “composições racionalistas”<sup>4</sup> sejam tomadas como referência, em razão do aspecto supostamente incompatível nessa instância.

Por outro lado, no campo sob análise – Administração<sup>5</sup> –, o aspecto racional e, em alguma dose, a intuição, são tomados como elementos de indiscutível força, visando à cristalização das melhores decisões. Tem-se “melhores decisões” como aquelas que concretamente resultam em ganhos efetivos para os *stakeholders*, isto é, para as partes interessadas na organização. Silva (2014, p. 1-2) amplia a contribuição e a importância do administrador no contexto das relações sociais construídas – e a construir, por meio de sua conduta – ao asseverar que

[...] o processo de aprendizagem existente em um curso de Administração deveria se preocupar não apenas com a dimensão técnica da formação, com implicações teóricas para a prática, mas também teria que incorporar uma dimensão social, política, histórica e cultural, que caracterizaria a singularidade da formação do Administrador.

<sup>4</sup> Entende-se como “composições racionalistas” os conceitos fundantes ou orientadores do modelo capitalista, uma vez que tal regime pauta-se por ações de caráter funcionalista, utilitarista e pragmático – afinal, elementos que justificam a hegemonia do sistema visam a sua manutenção –, buscando um “consenso” em prol de resultados efetivamente consistentes. O objetivo do lucro, um dos aspectos fundantes do modelo, tem sido discutido ao longo de várias décadas, mas recentemente há a preocupação de vinculá-lo a ações socioambientalmente responsáveis, sem, contudo, abstrair-lhe o caráter determinista de seus propósitos.

<sup>5</sup> Atualmente, as Instituições de Ensino Superior (IES) têm preparado o administrador para atuar em vários segmentos do mundo organizado, como o setor público, o setor privado e o terceiro setor, este voltado especialmente para projetos de caráter social (saúde, educação, cultura, esportes, recreação, meio ambiente, saneamento básico). De todo modo, não apenas em razão da forte concentração de IES (particulares ou públicas) que têm em sua diretriz curricular a formação do indivíduo para o universo corporativo, a temática ética avança para os demais setores, notadamente na esfera pública, onde ultimamente tem-se constatado, por parte dos agentes públicos, uma total negligência quanto à conduta proba. Passa-se a impressão, por vezes negada, de que a impunidade é o combustível suficiente para estimular um comportamento desalinhado com as verdadeiras lições que a profissão e o cargo ordenam.

Em que pese o excessivo contingente de agentes envolvidos no entorno das organizações (privadas, públicas, não governamentais), as influências tornam-se latentes e, em função da situação, a questão ética pode ser manejada ao sabor das circunstâncias, sempre com o intuito de proporcionar as “melhores decisões”. Na visão de Drucker (2012, p. 90), “decisões sempre envolvem risco. E decisões eficazes exigem tempo e atenção. Por isso, não se tomam decisões desnecessárias”. Onde há risco, há brechas para manobras escusas, e o administrador ético precisa estar atento para essas reais possibilidades.

De fato, inobstante os imperativos legais – como a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (LDB) –, para que a temática ética, na etapa que compreende o Ensino Médio, constitua um elemento indispensável ao processo de ensino-aprendizagem, não é demasiado exagero se afirmar que o conhecimento não é dado de forma incondicional, uma vez que se trata de um “bem” conquistado com muito esforço e dedicação, por meio de mediações conduzidas pelo professor, requerendo deste os requisitos necessários para levar a cabo a missão social da escola. Ou seja, o aspecto ético é precedente ao movimento estabelecido entre aluno e professor e, por essa razão, Goergen (2011) denomina de “relativismo ético” o espaço compreendido entre a primazia dos interesses coletivos e aqueles almejados pelo indivíduo como um ser em permanente desejo – quase desmedido – de assegurar vantagens que componham o seu capital, seja ele material, intelectual ou social. Essa incongruência constitui parte da modernidade. A esse propósito, Bauman (2001) elabora um aparato conceitual interessante para fundamentar seu desencanto com a modernidade face à vinculação, quase que umbilical, entre a lógica capitalista e o interesse individual, sendo este o combustível para aquele. Para o autor,

[...] a modernidade significa muitas coisas, e sua chegada e avanço podem ser aferidos utilizando-se muitos marcadores diferentes. Uma característica da vida moderna e de seu moderno entorno se impõe, no entanto, talvez como a “diferença que faz a diferença”; como o atributo crucial que todas as demais características seguem. Esse atributo é a relação cambiante entre espaço e tempo. A modernidade começa quando o espaço e o tempo são separados da prática da vida e entre si [...] (BAUMAN, 2001, p. 15).

O entendimento que o sociólogo polonês pormenoriza sinaliza para a complexidade presente nas relações sociais atualmente postas em xeque, em que pese as idiosincrasias que sustentam o incontido desejo individual de percorrer seus trajetos, provavelmente desconsiderando algumas premissas éticas. Isso é patente nas intenções que os indivíduos têm em angariar ganhos sem analisar os desdobramentos que determinadas atitudes – moralmente inadmitidas pelo tecido societário – apontam. Na mesma linha de raciocínio, Horkheimer e Adorno, por sua vez, conforme acentua Goergen (2011, p. 103), “[...] não defendiam o fim ou a superação da modernidade, mas apenas argumentavam que alguns de seus supostos e expectativas se revelam enganosos e precisam ser repensados”.



Em outra corrente, a questão da individualidade – numa concepção em que o conhecimento é o diferencial entre os originalmente iguais – é tratada por Berger e Luckmann (2011, p. 64) da seguinte forma: “Meu conhecimento da vida cotidiana estrutura-se em termos de conveniências. Meus **interesses pragmáticos imediatos** determinam algumas destas, enquanto outras são determinadas por minha situação geral na sociedade” (grifos dos autores). De fato, o individualismo, e não a individualidade, desconstrói qualquer possibilidade de avanço em termos de formação de uma confiança coletiva, porque as partes, nesse caso específico, não constituem o todo.

Dito de outra forma, a ética é um fator fundamental no processo, deslocando a ação do processo para o agente indutor – professor –, que tem o papel de conduzir, habilmente, as estratégias vinculantes na busca do êxito dessa missão, considerando que a aprendizagem – em uma análise moderna e em razão da significativa concentração dos jovens em situações que firmam o sentido da sua existência e de sua participação em grupos sociais homogêneos – é alcançada muito em razão da importância que o estudante dá à experiência que vivencia, isto é, a escola detém sentido para o aluno se ele perceber que pode extrair dela conhecimentos que lhe serão úteis em sua vida social e profissional.

Inobstante essa constatação, as críticas de alguns especialistas sobre a forma como as IES tratam a questão ética tornam o tema ainda mais complexo. Para Henderson (2007, p. 58), por exemplo, que propõe a revisão da metodologia empregada em algumas instituições, “[...] as faculdades de administração também têm a sua parcela de culpa, uma vez que os seus currículos reforçam [...] e ensinam uma economia ortodoxa, que permite que as empresas considerem externalidades os custos sociais e ambientais”.

Nesse ponto, convém ressaltar que Freire (2011, p. 15), em posição taxativa, afirma que “educadores e educandos não podemos, na verdade, escapar à rigorosidade ética”, trazendo para o centro do debate o conceito como ponto de partida e de chegada para a elucidação das principais inquietações que atormentam docentes e alunos, muitos dos quais convivendo com uma única expectativa, que é desvelar a utilidade do conhecimento em seu percurso profissional. É provável que ele busque o conhecimento perfeito, não obstante o homem e a sociedade serem “[...] sempre imperfeitos, cheios de ambiguidades e de contradições”, de acordo com Goergen (2011, p. 103).

Em recente trabalho, Oliveira (2012) desenvolve um longo esboço sobre as implicações éticas no espaço escolar – em especial, nos níveis médio e fundamental – operando uma construção epistemológica fundada nas possibilidades de se tratar a ética não apenas sob uma perspectiva convencional – em que são separadas as ações do bem das do mal –, mas eminentemente sob uma ótica propositiva, isto é, focalizando também

o encaminhamento da ação humana e suas imbricações no contexto da educação, destacando, de pronto, as variáveis que podem preceder e se desdobrar na prática pedagógica.

O ato de ensinar deve ser inspirador, transpirador, motivante, envolvente, compromissado, determinante e direcionador de uma estrutura cognitiva mínima que permita ao aluno a percepção de algum significado, uma instância inteligível superior que o catapulte para um estágio de apreensão e maturidade, típico da aprendizagem eficaz. Para viabilizar a adesão dos alunos à proposta de uma ética singular, o professor, normalmente, recorre ao discurso negociado, pautado em argumentações orientadas em evidências. Para Perelman (1997), a evidência é um conhecimento perfeito e, portanto, é inapropriada a discussão sobre seus fundamentos ou se torna desnecessária a sua demonstração, visto ser um axioma.

Considerando-se a ética como um conceito indispensável para a equalização da incompletude do ser humano – e em função das proeminentes necessidades de preencher o vazio que o atormenta com o uso regular de atitudes reprováveis coletivamente –, é reforçada a tese de acomodação das supostas éticas, em resposta ao suposto confronto entre trabalho e consumo, que, para Arendt (2014), constituem estágios de um mesmo processo, componentes de um ideal vigente<sup>6</sup>.

#### 4. A ÉTICA SOB O DOMÍNIO DA ARGUMENTAÇÃO

O tratamento da ética no campo educacional inquieta os docentes, em especial, aqueles que têm a tarefa de contextualizá-la no universo do trabalho. Na área da Administração, um paradoxo coexiste com a ideia sugerida de uma ética única: Como tornar coabitáveis a ética filosófica – contemplativa e primeira – e a ética circunstancial – assacada no curso de uma ação empresarial? Que estratégias argumentativas o professor deve utilizar para ampliar o convencimento – adesão – do auditório à tese da unicidade da ética? Teria mesmo a ética um singular sentido? Os dispositivos legais que definem o encaminhamento ético na prática pedagógica estariam contemplando as discrepâncias e insuficiências de uma sociedade consumista e competitiva, ainda não capaz de “[...] reconhecer a sua própria futilidade”? (ARENDR, 2014, p. 168).

Se, de fato, como alega Silva (2008, p. 64), “as propostas de mudanças curriculares, de modo geral, incorporam o espírito do ‘novo capitalismo’ e impregnam

---

<sup>6</sup> A autora afirma que o ideal da sociedade moderna é concebido pelo “[...] sonho muito antigo dos pobres e despossuídos, que pode ser encantador como sonho, mas que se transforma em uma felicidade ilusória logo que realizado” (ARENDR, 2014).

todos os espaços de formação”, então, resta evidenciado que o risco de que a ética empresarial – ou “ética da conveniência”, como aduz Pedroso (2006) – povoe os labirintos acadêmicos é uma situação real. Qual ética, então, deve ser priorizada na construção do processo pedagógico: a ética tradicional, que tem bases na filosofia, ou a ética adaptativa – corporativa? Para dar substância ao outro (aluno), o professor deve, antes, reconhecer nele a razão de sua existência, isto é, deve incluir o outro como indispensável à formação do *ethos*, numa dialogicidade que atribui ao *alter* o justificável sentido do *ego*, atuando em busca da verdade, cujo firmamento é intermediado pelo agir ético (FINNIS, 2012). Como insinua Berger e Luckmann (2011, p. 51), “o grau de interesse e o grau de intimidade [entre as partes] podem combinar-se para aumentar ou diminuir o anonimato da experiência”.

Como, então, promover essa ética – dita propositiva – em um contexto no qual o egoísmo, o consumismo, a disputa por espaços apropriados por outrem no passado, o jeitinho, a busca pela acomodação de situações rejeitadas pelo conjunto do tecido societário, a crise de valores (LINS, 2009), entre outros, parecem constituir uma regra geral no cotidiano das relações? De que forma a ética pode definir horizontes positivos em uma relação em que inúmeras contingências formam os objetivos em uma teia repleta de intenções, muitas das quais em desacordo com os interesses coletivos (LIPOVETSKY, 2005a)? Mais: Como acentuar o caráter ético como ponto de partida para a construção de uma realidade social variável (BERGER; LUCKMANN, 2011) e espessa se perduram situações desregradadas e compósitas impedindo que o elemento coletivo se sobressaia? Haveria um atalho ético na prática docente de forma a abreviar o processo de aprendizagem do aluno, isentando-o de possíveis confrontos comportamentais (valores e condutas) em face dos recorrentes acontecimentos em que o professor passa de mediador a uma vítima do sistema? Seria o recurso da argumentação um meio eficaz para estreitar a ponte que tenta conectar duas éticas estabelecidas, uma que contagia o discurso no seio de um auditório ávido por posturas ditas irrepreensíveis e outra que, no tempo de uma decisão solitária, corrói as expectativas coletivas e descamba para o abismo da dualidade de caráter?

É reconhecidamente complexo o estabelecimento de relações sociais – e educacionais – assentadas em éticas voláteis que se apresentam na forma de significados provisórios, desmantelando a realidade e promovendo o trincamento de um futuro supostamente promissor. Tal situação descaracteriza o propósito da educação, dada a fissura ética que insiste em compor o sistema. Essa condição é resultante de uma conduta orientada por dispositivos essencialmente cartesianos. Em contrapartida, a intervenção do professor na elaboração – negociada, dialogada – do conhecimento com o aluno está

ancorada em pressupostos de natureza argumentativa, isto é, de cunho alógico, não instrumental, visto que, como relata Oliveira (2012), não há prova exaustiva em sua construção.

Todavia, como pode a racionalidade argumentativa contribuir, de fato, para a abordagem da ética na escola se se tem observado, como diz Lipovetsky (2005b, p. 107), que “o indivíduo contemporâneo não é mais egoísta que em outras eras, mas o homem hodierno – despididamente agora – não mais titubeia em pôr a nu o caráter individualista<sup>7</sup> de suas preferências”? De que maneira poder-se-ia justificar um senso estético na relação professor-aluno se a racionalidade argumentativa, como alega Toulmin (2006), tem fulcro na lógica, que, por sua vez, dá substância à assertividade que permeia a conduta subjetiva, embora a lógica se assente numa perspectiva eminentemente objetiva? Resta claro que o alcance da indagação amplia os holofotes para o professor, sendo ele, como já comentado, o sujeito-chave para discutir e tangibilizar a ética no contexto escolar. A ética, nessa perspectiva, afasta-se da dimensão nominalista – razão da sua complexidade e difícil desígnio conceitual – e se ancora em premissas de ordem empirista.

Ao desenvolver uma crítica à racionalidade instrumental, a qual é resultado de uma modernidade que impõe às pessoas, *grosso modo*, um estado de sítio ético, fruto da tentativa extemporânea de obter benefícios e vantagens a partir de iniciativas isoladas e niilistas, colocando em risco o objetivo maior da cooperação entre as pessoas, que é a humanização das relações, Oliveira (2012) apoia-se em novos encaminhamentos retóricos, dando um tratamento sensitivo e estético aos modelos argumentativos. Sob esse horizonte, a educação sofre ora pela falta de zelo do aluno com sua autoformação, ora pelo desprestígio concedido ao professor na condução de uma tentativa de aproximar os distantes, cada vez mais consumados no espaço escolar.

A ética constitui, de fato, uma regra não escrita que deve calçar a conduta do ser humano. Seguir prescrições que tratam da temática perde em essência quando as ações hodiernas tendem a ser pautadas pelos interesses pessoais, como se cada um detivesse um patrimônio ético específico, desconsiderando as implicações de seus atos perante o restante do tecido societário. A ética avençada que Oliveira (2012) propõe é uma ética dialogada, não a ética categórica que Lipovetsky (2005a; 2005b) insinua, fruto da resposta imediata a fatos e condutas claramente destruidores das relações socialmente elaboradas

---

<sup>7</sup> Goergen (2011, p. 106) aponta o individualismo como “[...] aquela orientação do pensar, sentir e querer que julga o indivíduo um fim em si e vê na felicidade individual e no desenvolvimento da personalidade o sentido mais elevado da aspiração humana, colocando a seu serviço a sociedade (os outros) e o Estado”, isto é, o sujeito, sob a condição de auferir conquistas não solidárias, está disposto a suplantando qualquer obstáculo, mesmo que utilizando como catapulta os outros indivíduos ou instituições.

ou a subordinada à conduta humana atual, considerando que, para Sandel (2012, p. 52), “em grande medida, as relações sociais foram reconfiguradas nas últimas décadas à imagem das relações de mercado”. Se professor e aluno fixam seus olhares para o tangível, como conceber o processo de ensino-aprendizagem sob o enfoque ético senão pela mediação argumentativa?

Tal cenário sela, no ambiente escolar, a dicotomia entre os objetivos primeiros da prática docente e os reais interesses dos alunos, transferindo ao professor a perigosa – porém inafastável – tarefa de deliberar sobre os procedimentos apropriados para não dissociar os nevrálgicos pontos que contêm a ética e as permeáveis situações que pautam o arcabouço pedagógico, especialmente quando o que está em jogo é a formação de um profissional que atuará no mercado com todas as artimanhas e estratégias que o universo corporativo costuma referendar. Tal ambiguidade torna-se clara na posição de Levitt e Dubner (2006), trazida por Sandel (2012, p. 88): “A moralidade representa a maneira como gostaríamos que o mundo funcionasse, e a economia representa a maneira como ele de fato funciona”.

Como incita Carneiro (2012, p. 195), “escola é currículo. Aprendizagem é conteúdo transformado. Sala de aula não é local, é ambiente. Aluno não é destinatário, é ator da aprendizagem. **Professor não é depositante, é mediador**” (grifos dos autores). Sob essas condições, o papel do professor se torna nuclear no sentido da interlocução virtuosa entre os objetivos centrais da educação e as expectativas dos alunos, exigindo do docente uma postura diferenciada, visto que são concebidos, conforme retrata Carneiro (2012, p. 262), como “[...] genuínos agentes da mudança”. A abordagem argumentativa parece contribuir para atenuar as lacunas que a formação do administrador impõe ao corpo docente.

É de convicção corrente a compreensão de que o papel do docente arrima muitos dos projetos de vida dos estudantes, estando nele – professor – repousada toda a miríade de expectativas alimentadas pelos graduandos. Não se está a reivindicar o “caráter performático” do professor, que, na percepção de Candau (2013, p. 19), “[...] nos invade e polariza nossas energias intelectuais e nossos esforços acadêmicos e sociais”, mas de um profissional autêntico, que sabe qual é o seu papel, conhece o alcance e a repercussão do seu compromisso como agente de transformação que milita em uma área vital – educação – para a revolução das mentes, valores e comportamentos.

Com base na projeção pedagógica que prevê que o conhecimento deve ser carregado por um sentido claro aos olhos dos alunos, busca-se permear um raciocínio de tal forma que esse conhecimento, não coercivo, seja incorporado ao repertório dos alunos

por meio de procedimentos de natureza argumentativa, estando, portanto, excluída qualquer possibilidade de encaminhamentos didáticos de matiz lógica ou instrumental.

Por outro lado, há estudantes universitários que resumem a sua vida escolar no aqui e agora, sendo o conhecimento apenas uma senha para uma viagem avaliativa supostamente sem volta, como se o mundo extramuros não dispusesse de dispositivos legítimos para atestar a sua capacidade de resposta. A conduta segue modelos cartesianos e tal situação expõe o indivíduo a instantes de fragilidade emocional, valentia decisória e deliberação precipitada, tudo em prol de um utilitarismo<sup>8</sup>, cujo usufruto se circunscreve a um tempo próximo da conquista imediata.

Em outras palavras, o que se pretende é replicar a questão ética no ambiente escolar sem que as diretrizes cartesianas conduzam a ação docente, visto que nas Ciências Sociais e Humanas é incabível discutir a questão ética sucedida de ferramentas que não mediadas pela construção argumentativa ou, como propõe Oliveira (2012), por uma racionalidade argumentativa orientada ao auditório – sala de aula. Como instiga Toulmin (2006, p. 8), “perguntar se um argumento é válido é perguntar se ele tem a forma certa”, ou seja, recai sobre o professor a incumbência de promover essa reflexão para fins de preservação do estatuto ético presente na relação que estabelece com o corpo discente.

Dito de maneira similar por meio de outras palavras: saber atuar de forma adequada em um sistema que incorpora imbricações de ampla repercussão psicológica e emocional – processo educativo – é reconhecer-se apto a conduzir a prática docente circunscrito ao contexto ético necessário para o consubstanciamento de uma pedagogia apropriada, construindo a singularidade que nesse ofício é determinante para o êxito da aprendizagem.

Em consideração à posição firmada, cuja intenção é merecer do auditório o respeito à asserção explorada pelo orador – professor –, deve-se ter em mente que há riscos implícitos nesse contrabalanço ético, promovidos naturalmente por meio de questionamentos dos interessados em relação às afirmações trazidas à baila. Nesse caso, para manter íntegra a condição ética, como oradores, diante de possíveis desafios, devemos recorrer, a “dados, fatos ou outro tipo de suporte que consideremos relevantes e suficientes para corroborar nossa alegação inicial” (TOULMIN, 2006, p. 18).

Na concepção de Silva (2008, p. 68), “[...] as mudanças impostas pela reorganização do capital não deixaram incólume a formação humana, principalmente

---

<sup>8</sup> É interessante abordar as implicações da expressão “utilitarismo” conforme apresenta o jurista John Finnis (2012). No pensamento dos utilitaristas, utilidade era uma ação que deveria ser feita e, portanto, caberia uma vontade e uma deliberação para

aquela destinada à formação para atender aos ditames do mercado”. Isso significa que, sob uma perspectiva formativa, e com o olhar voltado para o seu campo de atuação, o egresso de Administração tem sobre si a responsabilidade de adotar meios para evitar que seu comportamento desintegre a estrutura ética necessária para envidar as melhores decisões sem enveredar pelo viés antagônico. Se o preço por chegar tarde aumentou (SANDEL, 2012), ilude-se e perde espaço quem se prostra à espreita de uma oportunidade personalizada. Não há oportunidade personalíssima para pessoas singulares, mas oportunidades plurais para pessoas especiais.

Ao desenvolver a compreensão da racionalidade argumentativa como um elemento basilar para a tocada do tema “ética” na escola, propõe-se que sejam fixados tracejos epistemológicos passíveis de sedimentar uma nova perspectiva, que não seja tão somente o uso do histórico discurso que define a ética como o ponto de influxo entre o que é bom e o que é mau, o que é justo e o que é injusto, o que é certo e o que é errado. Aliás, Oliveira (2012) critica a convicção cartesiana de que o erro deve ser evitado a qualquer custo, assinalando, pelo contrário, que o erro pode abrir portas ao invés de fechá-las. O erro se torna, então, no ambiente escolar, um fator a ser trabalhado como condição necessária para tornar compreensível o alcance da conduta humana e, nesse caso, a escola é um ambiente potencialmente propício para explorar o conceito ético.

É infalível a proposta de que, para um caminhar seguro, é primordial que a visão alcance além do escuro. Por essa razão, deve haver simetria entre o construto ética e a educação, entrelaçados pela prática docente voltada para a formação integral do aluno em um contexto de extrema complexidade, no qual o campo de ação tem promissoras perspectivas, seja na iniciativa privada, em organizações do terceiro setor (ONG’s, fundações, entidades beneficentes, fundos comunitários, instituições religiosas), em órgãos públicos etc., que, muito embora pertençam a segmentos distintos, não estão dissociados das formações negociais que exigem a simbiose ética como eixo seminal para o fortalecimento das relações.

Porém, persiste a dúvida, em termos de conceituações e domínios, do que, de fato, é a ética e o que pode ser justificado como uma conduta moral. Em longo esboço, Oliveira (2012) discorre sobre vários pensadores – alguns educadores –, vindo a discutir as duas dimensões (ética e moral), indicando, porém, o abandono das dicotomias que perdura no ambiente conceitual. Nessa perspectiva, opta por “não distinguir tais domínios, salientando que a reflexão, o julgamento e as decisões não são vistos como

---

que a ação produzisse a sua maximização, sua maior utilidade. Maximizar uma ação era produzir um bem e, nesse caso, a ação é concebida como correta. Sendo correta, é ética.

momentos particulares do sujeito ético, nem as ações consideradas boas ou virtuosas como prerrogativas do sujeito moral, sendo ambos compreendidos como indissociáveis” (OLIVEIRA, 2012, p. 124).

Por outro lado, é pertinente resgatar o que propõem Lombardi e Goergen (2005, p. 2) quando estabelecem a ideia de “consensos morais”, que correspondem aos “[...] costumes e normas aceitos por todos ou pela maioria [e que] dão sustentação à autoridade moral em nome da qual se realiza a educação dos jovens”. Os autores indagam, todavia, como conduzir esse emblemático processo quando a humanidade se encontra em bifurcações éticas, fissurando todas as orientações de conotação axiológica como medida primeira para averiguar o tecido ontológico que pauta as relações.

É interessante observar que, no percurso de sua prática, o professor pode agir de forma aética e, no entanto, tentar convencer o seu auditório (sala e alunos) de que aquela conduta não sofre qualquer abalo de natureza ética ou moral, arregimentando o contingente a seu favor (adesão consciente ou não) com o uso da racionalidade argumentativa, deslocando o sujeito da condição autônoma para uma posição de objeto, cerceando-lhe o direito a decidir por si próprio. Isso ocorre muito porque parte do que se enceta na escola no tocante à educação ética é pautada pela prescrição, ou seja, são orientações sobre as quais estão centradas apenas a perspectiva do professor, sem permitir a sua problematização e, portanto, a descoberta de pontos de vista distintos e, em certos casos, de cunho eminentemente éticos.

É particularmente incompatível o tratamento intimidador do professor em relação ao aluno quando aquele opta por estatuir os sentimentos de culpa e vergonha como instrumentos para moldar o comportamento deste, restringindo a sua liberdade de ação e, portanto, determinando o seu disciplinamento. Entende-se que esse estratagema, utilizado por alguns professores, reduz a distância que há até o seu aluno, mas isso, de fato, impede que o respeito mútuo e a ação solidária se materializem, pois se considera que o aluno está ali para obedecer, isto é, para assimilar o que o docente entende como necessário para a sua formação, sem, contudo, estimular o diálogo e o contraponto como formas eloquentes de crescimento recíproco.

Há quatro anos, Oliveira (2009) já fazia menção à importância do diálogo na construção de um processo razoável que permitisse estabelecer um ambiente propício à aprendizagem. Isso perpassa pelo “professor razoável”, isto é, um professor político e conciliador, que apara as arestas das exacerbações verbais aplicando a interlocução como um *background*, visando assegurar o domínio do auditório. A esse domínio dá-se o nome de racionalidade argumentativa.



A racionalidade argumentativa esboçada pelo autor expõe a natureza alternativa das possibilidades, dando ao ouvinte (aluno) as rédeas de sua decisão (adesão ou não ao discurso). Se a ética é contingencial e temporal, essas opções são ampliadas, desnaturalizando o modelo prescritivo e, portanto, implicando em aberturas diversas para a inserção do diálogo como única metodologia para estabelecer, com serenidade, as possibilidades da busca pelo consenso.

O que, de fato, se constata é que o domínio de determinado conhecimento não concede ao professor a autonomia absoluta do debate. Embora algumas opiniões sejam consideradas prestigiadas (*endoxa*), o aluno, nesse contexto em que a ética é explorada em *lato sensu*, pode contribuir para o debate se lhe for permitido adentrar como agente ativo no processo dialético, questionando valores, princípios e comportamentos, que, sem o diálogo, mostram-se engessados pelo monopólio da palavra.

Considerando-se que o professor não é um propagandista (OLIVEIRA, 2009), mas um educador por excelência, a racionalidade argumentativa torna-se, assim, um primoroso instrumento de aproximação e transposição – *Rites de Passage* – entre os supostamente distantes, devendo, portanto, ser utilizado como estratégia didática permanente, fomentando a interação entre sentimentos, valores e expectativas de ambas as partes.

Há, evidentemente, uma dicotomia a ser vencida no universo que congrega o academicismo e a formação de novos gestores, em especial, nos cursos de Administração: Em que medida a questão ética povoa a embrionária visão gerencial dos egressos a partir do ímpeto que os move em direção a uma quase incontida necessidade de superar os inesgotáveis desafios por intermédio de ações dúbias, dadas as imbricações de caráter competitivo que o modelo vigente impõe? É razoavelmente possível conciliar os ensinamentos acadêmicos – se os foram proativamente assimilados em sua plenitude – com as disputas por espaço e destaque – do ponto de vista da eficiência empresarial – no mundo econômico? Os dilemas não se esgotam nessa instância.

Ainda na linha do viés reflexivo, indaga-se: Como ocorre a penetração da ética no cotidiano empresarial sem romper o dogmatismo vigente que reúne conceitos que incrementam o zelo pelo êxito financeiro em detrimento do comportamento ético? É possível humanizar a performance gerencial, inobstante todos os indicadores de sucesso que apontam para ações cada vez mais relacionadas à racionalidade – fria e objetiva – e à produtividade – permanente e implacável com os hesitantes? Como os alunos veem essas questões ainda no estágio de formação? Em que grau os professores universitários abordam a questão ética no campo prático, promovendo reflexões que contribuam para a

apreensão – pelo aluno – das implicações decorrentes da adoção de uma postura antiética?

A formação universitária no campo da Administração inexoravelmente existe para proporcionar oportunidades, e estas, implicitamente, forjam as ações em prol de medidas de cunho gerencial. Este é, a princípio, o propósito da existência da disciplina Ética na matriz curricular dos cursos. Nessa linha de raciocínio, deduz-se que, inserido em um contexto que exige a participação coletiva, e que nessa tenra idade as possibilidades de atuar em equipe envaidecem o aluno, porque eleva a sua autoestima e, por conseguinte, a sua autoconfiança, que também irão contribuir para a formação da sua autoconsciência, estima-se que os resultados esperados pelo conjunto da obra reforçam os propósitos intencionados pela inserção do componente no desenho curricular.

O instinto clássico e, talvez, mecânico tão presentes no espírito dos jovens – e adultos – que conduzem os seus projetos – pessoais e profissionais – na universidade, muito em razão da matriz curricular que lhes é imposta, parece supor que a dimensão emocional pode ser impiedosamente solapada. Vê-se que é um equívoco. O que lhes falta é uma orientação curricular que cultive a percepção de que a hora é chegada para desempenhar um papel-chave na construção de um modelo de vida novo, o qual deve respeitar as futuras gerações. O que lhes falta é compreender o real compromisso do docente que, também imbuído de tão singular propósito, instrua-os e construa com eles esse momento.

Mantendo a problematização na estadia acadêmica, o aluno reage às condutas obrigacionais ditadas pelo docente por meio de práticas ilícitas, como plágios (artigos, Trabalho de Conclusão de Curso, relatórios circunstanciados de estágio obrigatório, relatórios de visitas técnicas etc.), “colas” em avaliações rotineiras, composições coletivas de estratégias ludibriantes, retenção de provas como estratégia para induzir o docente a admitir sua perda, forçando-o a conceder nota sem a materialização do instrumento avaliativo, entre outras formas pouco louváveis de ações. Diante de cenário tão peculiar e pejorativo, algumas indagações são evidentemente oportunas: Como orientar um aluno que na gênese demonstra desrespeito pelas normas estabelecidas, como se o mundo fora da academia não impusesse regramentos rígidos? De que maneira o professor deve conduzir a interlocução pedagógica ao se deparar com reações vulgarizadas e banalizadas no seio das universidades, como suposto indicativo de esperteza, sapiência, criatividade e inteligência, em grande proporção admitida pelo grupo do qual participa o aluno como prática interessante? Como conduzir uma postura didática que não perca de vista os primórdios éticos e nem se deixe vencer pela crua realidade do mundo contemporâneo?

Outras questões necessitam ser elucidadas: Se a disciplina ética compõe o arsenal curricular a ser oferecido ao aluno, como dispô-la num ambiente onde o que parece prevalecer é o subterfúgio, o escape, o “jeitinho”, a sombra como pano de fundo de condutas reprováveis? Como “pedagogizar” a prática docente a partir de mecanismos alvissareiros e tenebrosos de alunos que se distanciam da reflexão, da crítica construtiva, da dialogicidade, do embate de ideias, da construção coletiva de pensamento, do trabalho em equipe, da realização de práticas propositivas, da validação de instrumentos eficazes de conectividade entre a teoria e a prática?

Em Instituições de Ensino Superior (IES) localizadas nas regiões com menor poder aquisitivo, e ainda no plano da academia, tem-se que elevado grau de ensinamento no campo ético é provocado pelos docentes observando-se os pressupostos fáticos desestruturados da conduta moral nascida no seio familiar, ou seja, em diversas ocasiões, é na sala de aula que o aluno se depara com as primeiras orientações e abordagens sobre o que na prática significa ética e em que proporção a sua aplicação, durante toda a vida terrena, contribui para a amenização dos dilemas pessoais e coletivos, para a costura do aparato social, para a adoção de processos harmoniosos entre os agentes e, sobremaneira, para a felicidade individual.

Parece faltar a percepção – essa é uma impressão forte – sobre o sentido da ética no conjunto das ações realizadas pelo homem. O aluno parece navegar em correntes que o levam a confundir a ética como disciplina regular de um curso superior – ação pedagógica latente – da ética requerida no dia a dia de sua participação no tecido social, ou seja, ao que tudo indica, são éticas distintas, quando, tanto o conceito quanto a sua aplicação pressupõem uma origem única, com sentidos práticos diversos.

Há um viés evidentemente não construtivo indicando o esvaziamento da temática moral no âmbito da academia, uma vez que, não raro, institucionalizam-se procedimentos que normalmente são reputados como paradoxais e, em sentido contrário, como práticas habitualmente sugeridas como um referencial para a tomada de decisão. Ora, veem-se alunos, de forma sistemática, atuando no universo da burla, do subterfúgio, do engodo, da adoção de métodos desleais e desonestos sempre visando ao atingimento de notas que o isentem de compromissos pedagógicos regulares e legais, presentes e futuros, como se o futuro não impusesse alternâncias e mudanças permanentes no universo do gestor, exigindo dele adaptações e reações compatíveis com as conjecturas.

Frequentemente, predomina a conhecida máxima do senso comum: livrar-se o quanto antes da obrigação. Tal máxima encontra suporte nas metodologias de avaliação apregoadas pela IES, mas também no desejo inconfesso e explícito de confrontar o aluno

que detém “a inteligência, a criatividade e a esperteza” necessárias para superar qualquer barreira com o docente, que é submisso ao regramento imposto, mas age de modo discricionário para definir as condições necessárias e favoráveis para permitir que o aluno mergulhe efetivamente no processo didático-pedagógico.

Na condição de docente, eventualmente pode prevalecer o constrangimento em desnudar situações que condicionam as reações de alunos e docentes diante de exemplos antiéticos. Porém, a raridade em operar embates que permitam o esclarecimento de questões envolvendo um comportamento esdrúxulo, tanto de docentes quanto de alunos, indica uma acomodação oportuna, visto que o confronto denota uma condição desfavorável para o harmonioso convívio, como se conviver com pessoas que desconsideram a ética como referencial para a sua conduta não definisse claramente um dilema pedagógico.

Como alerta Lipovetsky (2005a, p. 38), “o fim da vontade coincide com a era da indiferença pura, com o desaparecimento das grandes finalidades e grandes empreendimentos pelos quais a vida merece ser sacrificada”. Porém, a reinvenção da iniciativa provém da consternação pelo comprometimento do espaço de sobrevivência, encarcerado pela lógica hedonista do homem moderno, banalizando a ética como se a sua existência resultasse em barreira à implementação de interesses de caráter pessoal, em detrimento das questões morais repousadas sobre o esteio das relações coletivas. Um espaço de convívio cada vez mais espremido e seletivo, que impõe aos privilegiados a prerrogativa de decidir como a conduta deverá pautar os objetivos.

O que se discute é em que instâncias, momentos e situações a utilização da ética nos emaranhados negociais pode supor a desnecessidade de apoio moral. Para Lipovetsky (2005b, p. 12), “paralelamente aos projetos de domínio técnico da natureza e de soberania popular, a preponderância dos deveres éticos elucida com precisão o advento da era individualista intramundana”. Se o conhecimento se consolida pelo hábito e não pela razão, concordamos com o ponto de vista de Pimenta e Anastasiou (2010, p. 102), para quem “[...] conhecer não se reduz a se informar”, mas que, tomado como uma etapa, o sujeito possa exercitar aquilo que fora angariado. Ora, como estatuir um parâmetro coerente para a conduta ética senão pela sua aplicação permanente?

Ao sugerir a humanização na Administração, Pedroso (2006) quis albergar a sua proposta em bases não apenas cidadãs, mas sobretudo sob uma atmosfera ética, típica de ambientes onde a competição – mesmo na seara educacional – só prospera pelo saudável embate das ideias, orientadas sobre pressupostos argumentativos e por conexões estéticas e éticas. Nesse vasto espaço entre a hipótese e a evidência, situa-se o docente

universitário, que, fazendo uso da ferramenta argumentativa, compacta as possibilidades e fecha as portas do labirinto para um porto seguro ético, sempre considerando a reflexividade e a criticidade de seu auditório, distante, portanto, de inaceitáveis petições de princípio (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005).

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ação ética do administrador percorre um caminho no qual, na atualidade, as pessoas optam pelo distanciamento, mas não pela neutralidade em relação à condução nociva que instituições – inclusos os partidos políticos e seus agentes diretos – provocam ao conjunto da sociedade, demonstrando o vigor que a prática reta e imparcial tem no processo decisório organizacional. A opção ética é a alternativa única que reforça a condição que tende a abranger todos os *stakeholders* que têm interesse ou motivações em relação à organização, seja de que natureza for.

A certeza de ser tratado com seriedade e respeito constitui um fator que tangencia o caráter dúbio que corriqueiramente se assenta nas relações estabelecidas, sejam elas nas esferas educacional, empresarial, societária, política etc., algumas marcadas pela hostilidade. Possivelmente, o problema mais evidente nas organizações é que se confunde a conduta verdadeiramente ética com procedimentos meramente pautados em boas intenções. Dadas as condições modernas, as relações sociais atuais dispensam agitações, requerendo ações efetivas por parte dos gestores.

O professor, transitando entre uma visão de ética de cunho mais filosófico, e outra, de cunho mais utilitarista, deve buscar respaldo nas proposições argumentativas, com o fito de reduzir os hiatos epistemológicos e cognitivos que os alunos provavelmente tendem a encontrar, invariavelmente tensionando sua estrutura formativa. Nessa perspectiva, o docente não é apenas preparado para intervir numa realidade que passa a se apropriar, mas, como membro de um coletivo que participa dessa realidade, exerce a prerrogativa de incidir diretamente com o propósito de torná-la mais justa e solidária. O uso da argumentação entre tais distâncias concede ao professor o caráter ético e a autoridade necessários para interromper as questões que colocam a ética num patamar dual.

Nesse contexto, o docente deve não apenas demonstrar que possui o dom para instigar uma proposta de uma conduta ética indispensável para o êxito do profissional cuja formação está mediando, mas sobremaneira conquistar a confiança dos graduandos para esse fantástico desafio, que, em regime de mutirão, certamente poderá produzir

resultados animadores, proporcionando ganhos comportamentais que tendem a tornar a humanidade menos dilacerada.

Cabe aqui um pertinente registro: o docente universitário existe para pesquisar e propor soluções factíveis, mesmo que elas sejam materializadas pelos alunos, o que implica na fuga do controle da ação fora do ambiente educacional. Nesse sentido, debate-se sobre as ferramentas utilizadas pelos professores de maneira a permitir a compreensão abrangente do conceito ético e sua aplicação nas organizações, tidas como elementos-chave na elucidação dos problemas mais eloquentes da humanidade.

O agir responsável do indivíduo, como mentor e/ou condutor das práticas tendentes a suprir as lacunas que as relações – políticas, sociais, econômicas, culturais – apresentam no cotidiano organizacional, dá as pistas de quão relevante o construto ético é para amenizar as contradições que naturalmente envolvem tais convivências.

De maneira geral, em situações em que as corporações (pessoa jurídica) – tendo em vista a forte competitividade do segmento de atuação e a busca frenética pelo lucro, visando ao atendimento da recomendação capitalista – têm reduzido a estatura ética nas relações estabelecidas com seu público, o diferencial consagrado será o comportamento que seus agentes estatuírem como eixo norteador. A gestão moderna, pressionada por uma sociedade ainda mais esclarecida e por uma imprensa forte e livre, impõe a reformulação da conduta dos seus colaboradores. Por isso, o trato com a questão ética no ambiente universitário supera a singela, porém importante, prática mediadora do professor, invadindo novos horizontes – como a articulação inter e transdisciplinar –, com o intuito de tornar a abordagem para os futuros gestores uma pauta naturalmente compulsória na construção de relacionamentos sólidos e, portanto, no reforço à autoestima e na conquista do sucesso profissional.

Essa proposta educacional não representa uma transição, mas a utilização de um referencial que se coloca como ponto de partida para a busca da sustentabilidade ética através de medidas concretas, longe de debates meramente calorosos e midiáticos, que, muitas vezes, não produzem efeitos práticos capazes de levar o ser humano a agir e, por meio dessa ação, progredir e transformar a si mesmo e ao ambiente social em que convive.

## REFERÊNCIAS

ALONSO, F. R.; LÓPEZ, F. G.; CASTRUCCI, P. L. **Curso de ética em administração**: empresarial e pública. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

ARENDT, H. **A condição humana**. 11. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BOLTANSKI, L.; CHIAPELLO, È. **O novo espírito do capitalismo**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.
- BRASIL. Diário Oficial da União. **Diretrizes e Bases de Educação Nacional**. Lei nº 9.394, Ano CXXXIV, nº 248, Seção I, p. 27833/27841, 23 dez. 1996. Brasília, DF: Imprensa Nacional.
- CARNEIRO, M. A. **LDB Fácil**: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo. 20. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- CANDAU, V. M. Currículo, didática e formação de professores: uma teia de ideias-força e perspectivas de futuro. In: OLIVEIRA, M. R. N. S.; PACHECO, J. A. **Currículo, didática e formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2013.
- CHRISTENSEN, C. M. EYRING, H. J. **A universidade inovadora**: mudando o DNA do ensino superior de fora para dentro. Porto Alegre: Bookman, 2014.
- DRUCKER, P. F. **Administração de organizações sem fins lucrativos**: princípios e práticas. São Paulo: Cengage Learning, 2012.
- FINNIS, J. **Fundamentos de ética**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GOERGEN, P. Educação para a responsabilidade social: pontos de partida para uma nova ética. In: SEVERINO, A. J. et al. **Ética e formação de professores**: política, responsabilidade e autoridade em questão. São Paulo: Cortez, 2011.
- HENDERSON, H. **Mercado ético**: a força do novo paradigma empresarial. São Paulo: Cultrix, 2007.
- JUNQUEIRA, L. A. P. Organizações sem fins lucrativos e redes sociais na gestão das políticas sociais. In: CAVALCANTI, Marly (Org.). **Gestão social, estratégias e parcerias**: redescobrimo a essência da administração brasileira de comunidades para o terceiro setor. São Paulo: Saraiva, 2008.
- LINS, M. J. S. C. Ética e educação escolar. In: **Ética e educação**: Uma abordagem atual. OLIVEIRA, Renato J.; LINS, M. J. S. C. Curitiba: Editora CRV, 2009.
- LIPOVETSKY, G. **A era do vazio**: ensaios sobre o individualismo contemporâneo. Barueri, SP: Manoel, 2005a.
- LIPOVETSKY, G. **A sociedade pós-moralista**: o crepúsculo do dever e a ética indolor dos novos tempos democráticos. Barueri, SP: Manole, 2005b.
- LOMBARDI, J. C.; GOERGEN, P. **Ética e educação**: reflexões filosóficas e históricas. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- OLIVEIRA, R. J. Argumentação: repensando as práticas educativas relacionadas à formação ética/moral do educando. In: OLIVEIRA, J. R.; LINS, M. J. S. C. **Ética e educação**: uma abordagem atual. Curitiba: Editora CRV, 2009.
- OLIVEIRA, R. J. Contribuições da racionalidade argumentativa para a abordagem ética na escola. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 115-130, 2012.
- PASSOS, E. **Ética nas organizações**. São Paulo: Atlas, 2010.
- PEDROSO, E. T. **Humanizar a administração**: com sabedoria e competência. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2006.
- PERELMAN, C. **Retóricas**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação**: a nova retórica. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANDEL, M. J. **O que o dinheiro não compra**: os limites morais do mercado. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

SILVA, A. B. Reflexões teórico-práticas de um sistema de aprendizagem-em-ação para a educação em Administração. In: EnANPAD, 38, 2014, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2014.

SILVA, M. R. **Currículo e competências**: a formação administrada. São Paulo: Cortez, 2008.

TENÓRIO, F. G. **Gestão de ONGs**: principais funções gerenciais. 11. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

TOULMIN, S. E. **Os usos do argumento**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.



---

***Jairo de Carvalho Guimarães***

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro; Mestre em Controladoria e Administração, e Especialista em Contabilidade e Planejamento Tributário pela Universidade Federal do Ceará; Graduado em Administração pela Faculdade Evolutivo. Professor Adjunto I do Curso de Administração do *Campus* Amilcar Ferreira Sobral (CAFS) da Universidade Federal do Piauí (UFPI).

---

***Renato José Oliveira***

Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro; Mestre em Educação pela Fundação Getúlio Vargas; Graduado em Engenharia Química e licenciado em Química pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professor Associado III da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).