UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CLÁUDIO ANTÔNIO TORDINO

FORMAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO EM PROSPECTIVA:
A graduação em Administração no Brasil no quarto de século

São Paulo
2009

CLÁUDIO ANTÔNIO TORDINO

FORMAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO EM PROSPECTIVA:
A graduação em Administração no Brasil no quarto de século

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Educação, na área temática de Cultura, Organização e Educação.

Orientadora: Profª Dra. Lúcia Emília Nuevo Barreto Bruno

São Paulo
2009

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

378.30658(81) Tordino, Cláudio Antônio
T677f Formação em administração em prospectiva: a graduação em administração no Brasil no quarto século/Cláudio Antônio Tordino; orientação Lúcia Emília Nuevo Barreto Bruno. São Paulo: s.n., 2009.
409 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Cultura, Organização e Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Curso de graduação - Administração -Brasil 2. Administração - Formação profissional 3. Ensino superior 4. Administradores 5. Interdisciplinaridade I. Bruno, Lúcia Emília Nuevo Barreto, orient.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Cláudio Antônio Tordino
Formação em Administração em Prospectiva

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Educação, na área temática de Cultura, Organização e Educação.

Aprovado em / /2009

Banca Examinadora

Membro Assinatura

Membro:
Instituição:

Membro:
Instituição:

Membro:
Instituição:

Membro:
Instituição:

Membro:
Instituição:

À
Universidade de São Paulo

Agradecimentos

Nas lembranças do septênio em que transcorreram os períodos do mestrado e do doutorado, grande é o espaço reservado ao reconhecimento.

À Profª Dra. Lúcia Emília Nuevo Barreto Bruno, professora primeira, que acompanhou o percurso e orientou os trabalhos de dissertação e tese.

Aos professores doutores Afrânio Mendes Catani, Antonio Joaquim Severino, Cecília Hanna Mate, Izabel Galvão, Jean Jacques Schaller, da Université Paris XIII, convidado da Faculdade de Educação, Jorge Ramos do Ó, da Universidade de Lisboa, convidado da Faculdade de Educação, Julio Roberto Groppa Aquino, Marcos Ferreira Santos, Maria da Graça Jacintho Setton, Maria Nazaré Camargo Pacheco, Marília Sposito, Pierre Tripier, da Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines, convidado da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas.

Aos professores qualificadores, no mestrado, Arnaldo José Franca Mazzei Nogueira, da FEA-USP e Pedro Lincoln Carneiro Leão de Mattos, do Programa de Pós-Graduação em Administração da UFPE e, no doutorado, Adalberto Fischmann da FEA-USP e Carlos Osmar Bertero da FGV.

Às pessoas que acompanharam de perto a trajetória e que tanto contribuíram com apoios e interesse: Profª Dra. Manolita Correia Lima, Prof. Ms. Antonio Renato Cecconello, Profª Dra. Vera Maria Antonieta Tordino Brandão, Ms. Daniela Mantovani Tordino, Sra. Dna. Vera Ricardina Tordino.

RESUMO

TORDINO, Cláudio Antônio. **Formação em Administração em prospectiva: A graduação em Administração no Brasil no quarto de século.** 2009. 409 p. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

O objeto deste estudo é a formação profissional em Administração, a inseri-la como unidade de análise no bojo da Educação Superior no Brasil, com o objetivo de colocá-las e à profissão sob escrutínio para identificar suas dificuldades e potencialidades. Pesquisa de abordagem qualitativa em vertente interdisciplinar, na área temática de Cultura, Organização e Educação, é, ao mesmo tempo, bibliográfica, ao recorrer à produção intelectual das disciplinas de História, Antropologia, Sociologia, Política, Economia, Educação, Administração, e documental, pela utilização de dados de fontes de variada procedência, mas a privilegiar aqueles de organismos internacionais e nacionais que mereçam credibilidade. O modelo analítico-propositivo é sistêmico, para configurar a formação em Administração como sistema e inseri-la no âmbito maior da educação superior do país e este no concerto da educação superior mundial, enquanto, reversamente, ao assumir a centralidade da ordem econômica internacional, abordá-la como sistema-mundo conformador do sistema de desenvolvimento social, que em si abarca o de educação e seu subsistema de educação superior. Ao valer-se da prospectiva, o estudo busca discutir tanto a formação profissional do administrador como seu papel social e importância política, independentemente das áreas de atuação em que possa militar, a ter como horizonte temporal este quarto de século, já que a dinâmica do capitalismo avançado, ao engendrar modos de vida e alternativas de organização da produção, responsivas, acomodatícias e confrontadoras dessa dinâmica, está a instituir novos contextos, exigentes de outro tipo de formação. A identificação de fatores que contribuam à compreensão das características desejáveis de projetos formativos na área de graduação em Administração pode levar à diversificação ou ao aprofundamento dos conhecimentos sobre o tema e contribuir à evolução do campo, além de servir de ponto de reflexão sobre o papel da Educação Superior na formação econômico-social do Brasil.

Descritores: Formação em Administração, Curso de Graduação em Administração, Educação Superior, Administração, Administrador, Interdisciplinaridade.

ABSTRACT

TORDINO, Cláudio Antônio. **Management Higher Education in Prospective: Undergraduate courses in Brazil in the quarter of the century.** 2009. 409 p. Thesis (Doctoral) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

Focusing the professional formation in the business administration field, this study aims to scrutinize the undergraduated courses in order to identify its barriers, potentialities and role among the Brazilian Higher Education. The research, under a qualitative approach, recurs to multiple bibliographic sources, once it is based on several disciplines - History, Anthropology, Sociology, Politic, Economy, Education, Administration - and documental pieces, using data from varied provenance, but relaying on those from international and brazilian bodies that deserve credibility. The analytical-propositive model is systemic, in order to shape a formation in management as a system and insert it in the wider higher education system, in the country and worldwide. In a reverse way, relying on the international economic order, taking it as a world-system, within him and under its aegis, refer to the social development system, which covers the education system and its subsystem of higher education. Based on prospective, the study aims to discuss both the professional role of the manager, as its social role and political relevance, regardless of the areas of action that can act, to have as their horizon this quarter of the century, once the dynamics of capitalism, engendering ways of life and alternatives for organization of production, responsive, adaptable and critics of such dynamics, introduces new contexts, possibly demanding of another type of formation. The identification of factors that contribute to the understanding of desirable characteristics of projects for formation in the area of Administration may lead to diversification or the deepening of knowledge about the theme and to contribute to professional formation in the field, besides serving as a point of reflection on the role of Higher Education in the brazilian economic-social formation.

Descriptors: Management Higher Education, Management undergraduated course, Administration, Business administration, Interdisciplinarity.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figuras

Figura 1	Complexidade e temporalidade	7
Figura 2	As Escolas de Administração e os diversos focos de análise	148
Figura 3	Quatro visões da organização e da Administração	210
Figura 4	Produtividade e valor-trabalho: as orientações à empresa, à produção e ao marketing	216
Figura 5	Produtividade e valor-desempenho: a era da afluência	219
Figura 6	Produtividade e valor-desempenho: a era da influência	221
Figura 7	Estruturas de poder, divisão do trabalho, formas de vida e visões de mundo	272
Figura 8	Esquema estrutural do sistema-mundo	286
Figura 9	A interdependência econômica e o bem estar social	288
Figura 10	Matriz de cenários	291
Figura 11	Perfil do conhecimento do administrador	358
Figura 12	Formação docente em Administração	363

Quadros

Quadro 1	Crenças básicas de paradigmas de pesquisa	15
Quadro 2	Evolução da organização da produção	70
Quadro 3	Precursores e primórdios da Administração	72
Quadro 4	O espírito da época 1871-1914: a partilha do mundo	75
Quadro 5	Compromissos financeiros internacionais após a I Grande Guerra	80
Quadro 6	Classificação histórica das Teorias de Administração	147
Quadro 7	Conciliação da tipologia de poder de Etizioni com a de Follet	159
Quadro 8	Dimensões da cultura organizacional e alguns de seus componentes	162
Quadro 9	A dimensão institucional da cultura e os perfis empreendedor e gestor	163
Quadro 10	As dimensões expressiva e tecnológica da cultura e o perfil gerencial	163
Quadro 11	A conotação do perfil sócio-técnico do administrador	164
Quadro 12	A conotação do perfil político interno do administrador	164
Quadro 13	O espírito da época 1914-1945: as grandes guerras e o entre guerras	169
Quadro 14	As Teorias de Administração e os aspectos estruturais externos	184
Quadro 15	O espírito da época 1945-1973: a época de ouro do capitalismo	198
Quadro 16	O processo prospectivo em literatura de Administração	235
Quadro 17	Perspectivas sobre o processo de formulação estratégica	242
Quadro 18	Inter-relações entre prospectiva, cenário, estratégia e planejamento	243
Quadro 19	Godet, Schoemaker, Georgantzas e Acar, Schwartz e a elaboração de cenários	244
Quadro 20	Motivações e fases da internacionalização da educação superior	284
Quadro 21	Inter-relação entre as variáveis da economia-mundo	289

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Evolução da matrícula em anos e cursos superiores selecionados	183
Tabela 2	Competitividade tecnológica de 12 países proeminentes, de 1993 a 2007	254
Tabela 3	Propriedade e localização das subsidiárias das 100 maiores TNCs industriais em 1998	263
Tabela 4A	Custos privados da evasão escolar, por pessoa (em US$) - Brasil	275
Tabela 4B	Custo social da evasão escolar, por pessoa (em US$) - Brasil	276
Tabela 5A	Instituições de Educação Superior no Brasil por natureza e região	323
Tabela 5B	Variação anual das Instituições de Educação Superior no Brasil por natureza e região	324
Tabela 5C	Distribuição das Instituições de Educação Superior no Brasil por categoria administrativa	325
Tabela 5D	Participação percentual das Instituições de Educação Superior no Brasil por categoria administrativa	312
Tabela 6A	Cursos de Educação Superior no Brasil por natureza de instituição e região	326
Tabela 6B	Variação anual dos cursos de Educação Superior no Brasil por natureza de instituição e região	327
Tabela 6C	Distribuição dos cursos de Educação Superior do Brasil por categoria administrativa	328
Tabela 6D	Participação percentual dos cursos de Educação Superior do Brasil por categoria administrativa	313
Tabela 7A	Matrículas na Educação Superior no Brasil por natureza de instituição e região	329
Tabela 7B	Variação anual das matrículas na Educação Superior no Brasil por natureza de instituição e região	330
Tabela 7C	Distribuição das matrículas na Educação Superior no Brasil por categoria administrativa	331
Tabela 7D	Participação percentual das Instituições de Educação Superior e da matrículas privadas na Educação Superior do Brasil	314
Tabela 7E	Participação percentual dos cursos e das matrículas privados na Educação Superior do Brasil	314
Tabela 8	Distribuição regional de instituições, cursos e matrículas na Educação Superior no Brasil	332
Tabela 9	Cursos e matrículas por natureza de Instituição de Educação Superior no Brasil	333
Tabela 10A	Cursos e matrículas por natureza de Instituição de Educação Superior na Região Norte do Brasil	334
Tabela 10B	Cursos e matrículas por natureza de Instituição de Educação Superior na Região Nordeste do Brasil	335
Tabela 10C	Cursos e matrículas por natureza de Instituição de Educação Superior na Região Sudeste do Brasil	336
Tabela 10D	Cursos e matrículas por natureza de Instituição de Educação Superior na Região Sul do Brasil	337
Tabela 10E	Cursos e matrículas por natureza de Instituição de Educação Superior na Região Centro-Oeste do Brasil	338
Tabela 11	Índices regionais por natureza de Instituição de Educação Superior no Brasil	339

Tabela 12A	Cursos de Educação Superior no Brasil por áreas gerais e natureza de instituição	367
Tabela 12B	Perfil institucional dos cursos das áreas gerais de Educação Superior no Brasil	368
Tabela 12C	Cursos superiores de Negócios e Direito no Brasil por natureza de instituição	369
Tabela 13A	Ingressos na Educação Superior no Brasil por áreas gerais e natureza de instituição	370
Tabela 13B	Perfil institucional dos ingressos das áreas gerais de Educação Superior no Brasil	371
Tabela 13C	Ingressos em cursos superiores de Negócios e Direito no Brasil por natureza de instituição	372
Tabela 14A	Matrículas na Educação Superior no Brasil por áreas gerais e natureza de instituição	373
Tabela 14B	Perfil institucional das matrículas das áreas gerais de Educação Superior no Brasil	374
Tabela 14C	Matrículas em cursos superiores de Negócios e Direito no Brasil por natureza de instituição	375
Tabela 15A	Concluintes de cursos superiores no Brasil por áreas gerais e natureza de instituição	376
Tabela 15B	Perfil institucional de concluintes das áreas gerais de Educação Superior no Brasil	377
Tabela 15C	Concluintes de cursos superiores de Negócios e Direito no Brasil por natureza de instituição	378
Tabela 16A	Evolução da subárea de Gerenciamento e Administração no Brasil nos anos 2000	379
Tabela 16B	Evolução da subárea de Gerenciamento e Administração no Brasil por natureza de instituição nos anos 2000	380
Tabela 16C	Relação entre ingressos e concluintes na subárea de Gerenciamento e Administração no Brasil para as turmas de 2000 a 2003	381
Tabela 17	Projeção da população do Brasil por idade para o período de 1999 a 2025	382
Tabela 18A	Ensino Médio - dados de 2000 a 2007	383
Tabela 18B	Projeção do Ensino Médio até 2025	384
Tabela 19A	Ensino Superior - dados do ensino presencial de 2000 a 2006	385
Tabela 19B	Projeção do Ensino Superior presencial até 2025	386

LISTA DE SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
AIB	Ação Integralista Brasileira
ANL	Aliança Nacional Libertadora
ALALC	Associação Latino-Americana de Livre Comércio
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
BIS	*Bank for International Settlements*
BM	Banco Mundial (BIRD)
BNDE	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina
CET	Centro de Educação Tecnológica
CGT	Confederação Geral dos Trabalhadores
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CONCLAT	Conferência Nacional das Classes Trabalhadoras
CUT	Central Única dos Trabalhadores
CV	Cavalo-vapor
DASP	Departamento Administrativo do Serviço Público
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DHBB	Dicionário Histórico e Biográfico Brasileiro
EAD	Educação à Distância
EAESP	Escola de Administração de Empresas de São Paulo
EBAP	Escola Brasileira de Administração Pública
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPSM	Economia Política dos Sistemas-Mundo
EUA	Estados Unidos da América
FMI	Fundo Monetário Internacional
GATS	Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços
GATT	*General Agreement on Tariffs and Trade*
HEB	*Higher Education in Brazil: Challenges and Options*
HTI	*High Tech Indicators*
IDE	Investimento Direto Estrangeiro
IES	Instituição de Educação Superior
IFES	Instituição Federal de Educação Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCS	Mapa Compreensivo da Situação
NLRA	*National Labor Relations Act*
NLRB	*National Labor Relations Board*
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OCX	Organização de Cooperação de Xangai
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONU	Organização das Nações Unidas
OPEP	Organização dos Países Produtores e Exportadores de Petróleo
OTAN	Organização do Tratado do Atlântico Norte
PCB	Partido Comunista Brasileiro
P&D	Pesquisa e Desenvolvimento
PIB	Produto Interno Bruto
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PND	Plano Nacional de Desenvolvimento
PNE	Plano Nacional da Educação
SAPS	Serviço de Alimentação da Previdência Social
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SIPRI	*Stockholm International Peace Research Institute*
SUMOC	Superintendência da Moeda e do Crédito
TNC	*Trans-National Corporation*
UDF	Universidade do Distrito Federal
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
USAID	*United States Agency for International Development*
UNCTAD	*United Nations Conference on Trade and Development*
VTI	Valor de Transformação Industrial

SUMÁRIO

A centralidade da ordem econômica e a formação em Administração 1
Abordagem metodológica à formação em Administração 13
Uma teoria crítica reconceptualizada 15
A perspectiva da interdisciplinaridade 18
A perspectiva da transdisciplinaridade 24
O modelo sistêmico 32
O modelo sistêmico de referência: Economia Política dos Sistemas-Mundo 35
Percurso e articulação metodológicos 41
Épocas demarcadas: do modo de produção ao modo de vida 43
O período 1871-1914: a partilha do mundo 48
A economia mundo capitalista 48
O Brasil na economia mundo capitalista 55
A Educação no Brasil 59
A evolução de âmbito da Administração 65
O espírito da época 1871-1914 74
O período 1914-1945: as grandes guerras e o entre guerras 76
As cerimônias de troca da guarda 76
A franja Brasil 90
A Educação pró Brasil 111
Proposições sistematizadas à práxis administrativa 144
O espírito da época 1914-1945 167
O período 1945-1973: a era de ouro do capitalismo 170
A economia do desenvolvimento e a educação desenvolvimentista 174
A evolução teórica da Administração e a implantação dos cursos no Brasil 184
O espírito da época 1945-1973 196
O período pós 1973: a contemporaneidade 199
O alinhamento condicionante 203
Gestão *versus* Graduação em Administração no Brasil 207
O espírito da época contemporânea 230
O sistema-mundo capitalista em prospectiva: século XXI, quarto I 232
A metodologia prospectiva 233
Capitalismo, Estado, Organizações de Mercado e Organizações Sociais 246
Economia-mundo e Educação 266
Cenários para o sistema-mundo capitalista 286

Perspectivas à formação em Administração no Brasil 297
Educação, produção, produtividade 297
O subsistema de Educação Superior 302
A Educação Superior no Brasil 308
A formação em Administração no Brasil 340
Considerações finais 387
Referências 394

A centralidade da ordem econômica e a formação em Administração

Na cultura ocidental, a violência consiste no ato físico, psíquico, moral ou político pelo qual um sujeito é tratado como coisa ou objeto.

CHAUI

Produto de um tempo cultural numa vida social o homem constrói sua humanidade à medida que se liberta do tempo natural e, para instituir-se em sujeito, assenhoreia-se de seus tempos: do tempo passado, ao desvelar origens e circunstâncias que engendraram valores, crenças e concepções de mundo, a fundamentar específico ideário e modo de vida; do tempo presente, ao apreender movimentos e tramas que condicionam saberes, práticas e visões de mundo, a sustentar específica ideologia e meio de vida; do tempo futuro, ao imaginar alternativas e oportunidades que suscitam projetos, intervenções na prática e construção do mundo, a impelir a novos ideais e formas de vida.[1]

A modernidade, numa perspectiva eurocêntrica[2], é o período que assiste o homem reconhecer-se autônomo, auto-suficiente, universal, sujeito da história, a privilegiar o uso da razão para lançá-la e lançar-se na busca do conhecimento, a fim de, senhor de seus tempos, dominar a natureza, organizar a sociedade e usufruir as benesses de vida livre dos constrangimentos das pobrezas materiais, intelectuais, políticas e morais, próprias de cativos: daí sua importância. Nos períodos antigo e medieval, sob uma noção de tempo pautada pela evolução a passo, circularidade do movimento, recorrente sucessão das estações e das atividades que lhes eram próprias e efemérides que as demarcavam, o passado e o futuro eram concebidos como grandes determinações - da natureza, da tradição, do sobrenatural - a justificar e impor concepções e visões de mundo, modos e meios de vida, que, pela convergência entre si, foram instituintes de modos de produção e de formas de dominação escravistas ou feudais.

A modernidade quer-se ruptura[3] de modos e meios: de conhecer, de produzir, de conviver, de decidir. Como veio a expressar a esperança voluntarista do Iluminismo, decidir o que e como conhecer, o que e como produzir, o que e como decidir, para bem conviver. É es-

---

[1] Agostinho, em 398, salienta o caráter psicológico do tempo, ao discutir sua apreensão como um ser de razão, a pertencer à consciência por intermédio da expectação, da atenção e da memória. Por isso, sustenta que "é impróprio afirmar que os tempos são três: pretérito, presente e futuro. Mas talvez fosse próprio dizer que os tempos são três: presente das coisas passadas, presente das presentes, presente das futuras. Existem pois estes três tempos na minha mente que não vejo em outra parte: lembrança presente das coisas passadas, visão presente das coisas presentes e esperança presente das coisas futuras" (AGOSTINHO, 1973, L. XI, 20, p. 248).

[2] Como caracteriza Lévi-Strauss, "[...] o homem não realiza a sua natureza numa humanidade abstrata, mas nas culturas tradicionais onde as mudanças mais revolucionárias deixam subsistir intactos aspectos importantes e explicam-se a si próprias em função de uma situação estritamente definida no *tempo* e no *espaço*" (LÉVI-STRAUSS, 1976, p. 60, grifos nossos). Giddens (1991) também acentua o caráter datado e localizado da modernidade, como organização social emergida na Europa a partir do século XVII.

[3] Não obstante, as formas feudais e escravistas perduraram no ambiente extra-europeu até a segunda metade do século XIX, salientando-se como derradeiros, no abandono do feudalismo, o Japão em 1868, e na abolição da escravatura, o Brasil em 1888.

sa perspectiva de um futuro arquitetado e construído que passa a dar sentido aos esforços presentes e à interpretação do passado, como que a sujeitar o tempo à compreensão e à disposição do homem para expansão da sua potência.[4]

A ruptura dos modos e meios de conhecer se dá pelo progressivo abandono da metafísica em prol da pesquisa empírica e da teorização racional, que põem em xeque o currículo medieval - fundado nas sete artes liberais e acrescido da teologia, do direito e da medicina -, a ocasionar a crise da universidade do final do século XVIII, como, também, pela hierarquização, sistematização e disseminação da educação escolar, com objetivo de instruir o povo.

Sapere aude, proclama Kant (2002) em 1784[5], ao defender a *ilustração* como recurso à saída do homem da menoridade por intermédio do uso livre e público da razão, pois assim, ao mesmo tempo, poderia expressar sua capacidade de julgar e a autonomia de sua vontade.[6] Para Kant, a principal característica da universidade moderna deveria ser sua posição crítica diante do saber instituído, a questionar-lhe, filosoficamente, suas bases de opoio. Isto veio a provocar longa disputa sobre os rumos da universidade alemã, a balouçar ante as idéias de uma universidade especulativa e de uma universidade voltada à formação profissional, com a prevalência, afinal, da primeira sobre a segunda.

A mesma colisão se apresenta na educação escolar, até então predominantemente provida por entidades religiosas, que, com a Revolução Francesa de 1789, passa a ter como fulcro a formação do cidadão e, por isso, encarada como obrigação do Estado. Em 1792, Condorcet apresenta aos franceses o Plano de Instrução Pública[7], com a proposta de implementar instituição social dedicada à educação formal, que, estruturada como rede de estabelecimentos públicos e de níveis de ensino, consubstancia sistema escolar universal, laico e gratuito, o qual, pela *instrução*, poderia levar o homem a desenvolver o próprio entendimento, desvencilhando-se de crenças e crendices: essa a estratégia escolhida à formação humana pelo uso privilegiado da razão. No âmbito da educação superior, sob a influência do cartesianismo e do positivismo, a universidade francesa, ao contrário da alemã, pendeu à formação profissional, visando "produzir" os quadros requeridos ao desenvolvimento econômico do país e ao expansionismo.[8]

---

[4] "A idéia de modernidade, na sua forma mais ambiciosa, foi a afirmação de que o homem é aquilo que faz, devendo, portanto existir uma correspondência cada vez mais estreita entre a produção - tornada mais eficaz pela ciência, tecnologia ou pela administração -, a organização da sociedade regulamentada pela lei e a vida pessoal, animada pelo interesse, mas também pela vontade de se libertar de todas as imposições" (TOURAINE, 1994, p. 9).

[5] "*Sapere aude*! Tem a coragem de te servires do teu próprio entendimento! Eis a palavra de ordem do Iluminismo" (KANT, 2002, p. 11).

[6] "[...] o uso público da própria razão deve sempre ser livre e só ele pode levar a cabo a ilustração entre os homens [...]. Mas por uso público da própria razão entendo aquele que qualquer um, *enquanto erudito*, dela faz perante o grande público do mundo letrado" (KANT, 2002, p. 13, grifo nosso).

[7] "Posteriormente, no século XIX, o mesmo plano seria alçado - pelo empenho de Jules Ferry na *III República Francesa* - como uma referência transnacional, pautando, como modelo, projetos e parâmetros reformadores da instrução pública nos mais variados países do continente europeu (e, inclusive, na América Latina - muito particularmente no Brasil)" (BOTO, 2003, p. 741).

[8] *"[…] se enfatiza como esencia de la universidad moderna, antes que la autonomía especulativa del saber, la disposición funcionario instrumental de la universidad como proveedora de fuerzas profesionales de trabajo indispensables para el desarrollo del Estado nacional y su competitividad interestatal"* (THAYER, 1996, p. 12).

Sob o novo paradigma, a interpretação do passado demanda uma ciência histórica[9] mais do que diacrônica e factual, a favor de um historicismo ao mesmo tempo epistemológico e filosófico, que envolva investigações sobre as culturas e as formas de organização social, a fim de deslindar concepções de mundo e a natureza humana.[10] Desse modo, diz Schwarcz, na História as sociedades não seriam classificadas tomando em consideração seus graus de historicidade, que seriam semelhantes, "mas da maneira pelas quais elas a representam: como o pensamento coletivo se abre à história, como e quando a vêem como desordem e ameaça ou quando percebem nela um instrumento para transformar o presente" SCHWARCZ (1999).[11]

Esse mesmo ímpeto, voltado para o futuro, implica a busca não mais por vaticínios, mas por instrumentos de previsão e projeção calcados em métodos e balizados pela ciência, numa perspectiva cada vez mais positiva, fundamentada em fatos e na experiência, já que o futuro torna-se portador de soluções. Aí repousa a especificidade da modernidade: a aspiração pode querer-se expectativa de realização dos objetivos ideados; antecipação e voluntarismo, conjugados, podem materializar o desejado pela ação intencional dirigida para fins. Por isso, Boutinet chega a afirmar que o traço dominante da modernidade é a "dupla preocupação com um tempo prospectivo para dominar e com um espaço potencial para sujeitar" (BOUTINET, 1996, p. 17).[12] A figura do projeto aparece, então, como instrumento privilegiado da modernidade, especialmente talhado para orientar as condutas de antecipação.

O presente configura-se, assim, como um tempo intenso, de engajamento, de participação, de atividade intelectual e prática, de afazeres conseqüentes porque vinculados a causas, a objetivos, a finalidades.[13] A modernidade requer comprometimento e os projetos - formais ou informais, coletivos ou individuais, institucionais ou particulares - podem ser tanto canalizadores de aspirações como condutores à materialização das ambições. Desse modo, à medida que a modernidade intensifica a penetração social de seus valores e os dissemina, tornando-os extensíveis às diversas culturas, releva a figura do projeto sob dois aspectos: o de constructo,

---

[9] "O século XVIII é 'historicista' e moderno. É preciso uma firme certeza intuitiva da superioridade de seu tempo para que apareça o gosto do passado por si próprio. A deleitação do passado pelo passado, assim, apareceu no início do século XIX, na Alemanha e na Inglaterra, um pouco antes na França [...]. Já se terá notado que o gosto do passado pelo passado apareceu com a Revolução Industrial? [...] O historicismo e a deleitação no passado são um luxo de rico e talvez sejam, também, condições do progresso" (CHAUNU, 1976, p. 64).

[10] "Preso entre a dupla tentação de condenar experiências que o chocam afetivamente e de negar as diferenças que ele não compreende intelectualmente, o homem moderno entregou-se a toda a espécie de especulações filosóficas e sociológicas para estabelecer vãos compromissos entre estes pólos contraditórios, e para aperceber a diversidade das culturas, procurando suprimir nesta o que ela contém, para ele, de escandaloso e chocante" (LÉVI-STRAUSS, 1976, p. 61).

[11] Giddens também considera que a historicidade pode ser entendida "como o uso do passado para ajudar a moldar o presente", mas salienta que não depende do respeito ao passado, pois "a historicidade, na verdade, nos orienta primeiramente para o futuro" (GIDDENS, 1991, p. 56).

[12] Neste estudo, as citações oriundas de livros publicados em Portugal seguem a grafia adotada no Brasil.

[13] Chizzotti resume a três os temas que polarizaram a investigação moderna: "a *natureza* enquanto explicável pela causalidade e pela mensuração; o *sujeito*, quando portador da razão e liberdade, capaz de intervir na realidade objetiva e a *história* enquanto lugar social onde os sujeitos atuam sobre a natureza e os fatos humanos, e tanto fazem os significados e quanto se fazem os autores dos acontecimentos" (CHIZZOTTI, 2006, p. 48).

que se pode revestir de complexidade a ponto de aspirar-se teoria; o de instrumento de aproximação, conexão e integração entre agentes, que se pode expandir a ponto de caracterizar-se como tecnologia. Deveras, a ligação a projetos faz-se sinônimo de vinculação concreta e significativa com a realidade: gera a azáfama e preenche o presente, dotando-o de sentido.

A modernidade caracteriza-se, ela mesma, como grande projeto informal e coletivo, a excitar o imaginário por querer-se revolucionário e assumir o discurso do Iluminismo do século XVIII - ambicioso, auspicioso, momentoso -, cuja racionalidade e retórica empolgantes acobertam conflitos oriundos da dinâmica que lhe subjaz. Sua extração filosófica, ao impelir à abstração, reveste de homogeneidade diferentes épocas e de universalidade aspectos distintos, acontecimentos primordiais e centros geográficos de referência. Sua abrangência, porque a tudo e a todos inclui, conclama à esperança e ao arrojo uma humanidade que se torna ávida por concretizá-lo. Berman, em busca do sentido da modernidade e "na esperança de ter algum controle sobre algo tão vasto" (BERMAN, 1994, p. 16), propõe decompô-la em três fases: primeira, do início do século XVI até o fim do século XVIII; segunda, da onda revolucionária de 1790 até o fim do século XIX; terceira, século XX.[14] Associa o Autor a primeira fase à experimentação, na qual as pessoas "mal fazem idéia do que as atingiu", pois estão a engendrar julgamentos e avaliações sem base referencial, já que "têm pouco ou nenhum senso de um público ou comunidade moderna" (p. 17). Se assim for, esta fase demarca-se por ausência de projeto, donde o atabalhoamento. A segunda fase, entre o fim do século XVIII - independência americana, em 1776 e revolução francesa, em 1789 - e o fim do século XIX, marca o período da efetiva ruptura, com o surgimento de um grande e moderno público[15], com pluralidade de projetos em confronto, em busca de primazia. Na terceira fase, a do século XX, o projeto de modernização prevalecente, ao abarcar praticamente o mundo todo, transporta-se como modernismo à cultura e "atinge espetaculares triunfos na arte e no pensamento" (p. 17).

Se, por um lado, importa que a proposta analítica de Berman (1994) considere que cada fase contempla variações próprias e típicas nas diferentes sociedades, sobressai a compreensão de que a modernidade deve ser apercebida como processo: evolutivo, ininterrupto, cumulativo, expansivo, envolvente. Se, por outro lado, interessa que a atenção se volte à maneira que a modernidade, no século XX, se transporta à cultura, como movimento nas artes e na literatura, mais importante, pela conseqüência que acarreta, é o fato de na modernidade ter sido possível engenhar e desenvolver dois novos modos de produção - capitalista e socialista -, que ganharam impulso ao se assentarem sobre o mesmo meio de produção, a industrialização.

---

[14] Os historiadores usualmente se referem a esse amplo período como a abranger a idade moderna - a partir da queda de Constantinopla, em 1453 - e a idade contemporânea - a se iniciar com a Revolução Francesa de 1789. Para o Autor, a modernidade também compreenderia o período influenciado pelo Iluminismo, a partir do séc. XVIII.

[15] "Esse público partilha o sentimento de viver em uma era revolucionária, uma era que desencadeia explosivas convulsões em todos os níveis de vida pessoal, social e política. Ao mesmo tempo, o público moderno do século XIX ainda se lembra do que é viver, material e espiritualmente, em um mundo que não chega a ser moderno por inteiro. É dessa profunda dicotomia, dessa sensação de viver em dois mundos simultaneamente, que emerge e se desdobra a idéia de modernismo e modernização" (BERMAN, 1994, p. 17).

Em verdade, o primeiro quinto do século XX assiste à bifurcação do projeto da modernidade. A despeito de ambos os modos de produção valerem-se da industrialização[16], por entendê-la essencial ao aparato de guerra e necessária à obtenção do progresso e do desenvolvimento, estes últimos alçados à condição de valores insofismáveis, cada um passa a determinar novos modos e meios de conviver e de decidir, isto é, ensejam, promovem e sustentam formas de vida próprios dessas variedades de dominação que se institucionalizam, requerentes de específicos aparatos de educação e pesquisa e de administração e controle. Esses domínios, que se auto-entendem, autodenominam e autopropalam democráticos, frustram os ideais iluministas, ao menos aqueles referentes ao respeito pleno à dignidade humana e à correlação entre desenvolvimento científico e progresso político e social, pela emergência de totalitarismos de diversos jaezes, que se valem da Educação e da Administração como parte do aparelho de captura.[17] O mesmo século XX testemunha, no último quinto, o esboroamento do modo de produção socialista de matriz européia, com a prevalência de um capitalismo expandido e renovado em suas ambições e condições de atuação efetiva: abrangedor de quase todas as dimensões da existência, a separar a Pesquisa da Educação e o Controle da Administração; pujante a ponto de amoldar o socialismo asiático aos interesses de que se imbui. Estas experiências da modernidade objetam a possibilidade de o homem almejar-se sujeito, pois evidenciam que, em seus âmagos, enquistam o poder de apossar-se de seus tempos.

Decorridas as fases da modernidade em seus vários séculos[18] e mais de 200 anos sob inspiração iluminista sem que seu ideário se tenha concretizado, muitas questões se impõem. Seriam as aspirações iluministas idealistas, inalcançáveis, espécie de *wishful thinking* de uma época em que o futuro se abria como ilimitado em suas possibilidades de realização material e humana? Teria o ideário do Iluminismo sido açambarcado por interesses de variadas estirpes e, por manipulação intencional, convertido em ideologia, a impedir ao homem assenhorear-se de seus tempos para instituir-se em sujeito de sua própria história? A propósito, a representação da História no pensamento coletivo a denota como instrumento para transformar o presente? E a figura do projeto, é suficientemente robusta, abrangente e eficaz para servir de guia e apoio ao homem na busca de seus desígnios? Até que ponto o processo evolutivo da modernidade pôde oferecer, de fato, modos e meios para abolir pobrezas materiais, intelectuais, políticas e morais para que o homem não padeça de violência? A Universidade cumpre seu papel

---

[16] Toffler aponta que a Guerra de Secessão não foi feita pela questão da escravidão, como possa parecer, mas para decidir se "o rico e novo continente seria governado por fazendeiros ou industrializadores", o mesmo se tendo dado na Rússia, pois a Revolução de 1917 "não foi combatida, primordialmente, como pareceu, pelo comunismo, mas uma vez mais pela questão da industrialização" (TOFFLER, 1997, p. 37).

[17] Deleuze e Guattari (1997) compreendem que o Estado codifica o território como terra, a atividade humana livre como trabalho e o intercambio como moeda, de forma que a propriedade do Estado se define como um aparelho de captura, com três extensões: a renda que se apropria da terra, o beneficio que se obtém a partir do trabalho como sobre-trabalho, o imposto que se apropria da moeda. É nesse sentido que se está a apresentar a Educação e a Administração como meios do Estado na instrumentalização do aparelho de captura.

[18] Interessante discussão sobre a demarcação do início da Modernidade pode ser encontrada em Toulmin, Stephen Edelston. *Cosmopolis: the hidden agenda of modernity*. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

especulativo, à Kant, para colocar-se a serviço da sociedade pela condição crítica de sua reflexão, ou se caracteriza como centro da produção científica? A escolarização, à francesa, constitui o cidadão? A educação superior profissional infunde valores humanistas em seus egressos, predispondo-os à prática de prestação de serviço à sociedade, com vistas ao bem comum? Estariam os determinismos da natureza, da tradição e do sobrenatural ultrapassados pela emergência dos determinismos econômico, do mercado, da tecnologia e da comunicação de massa, ou a eles se combinam a formar uma plêiade? Se assim for, há espaço para uma re-valoração dos valores, no sentido proposto por Nietzsche[19], e alteração do percurso? Poderiam a Educação e a Administração assumir papel de relevo nesse processo?

Aceitando, com Berman (1994), que a modernidade "seja algo tão vasto", para captá-la em suas conseqüências talvez seja necessário temporalização mais circunscrita do que as fases propostas pelo Autor, especialmente em relação à última. Para ela, contemplar, também, as diversas épocas em que pode ser caracterizada, para apreender-lhes a dinâmica e melhor explorá-las, convocando, para isso, a intervenção de algumas dimensões que permitam instruí-las. Assim, se for possível estender a apreensão psicológica do tempo de Agostinho (1973) para o todo social, cada cultura, a cada época, dispõe de lembrança presente das coisas passadas, propõe visão presente das coisas presentes e compõe esperança presente das coisas futuras, a configurar *modus* interpretativo-enunciador de narrativa, que, apesar de específica, se insere num universal.[20] Ao fazê-lo, a expressão qualitativa de cada tempo incorpora aquilo que lhe serve de força motriz, o que é capaz de engendrar e sua emanação[21], a distingui-lo como tempo notável, que se possa afigurar como tempo demarcado. De fato, ao forjar seu discurso, cada cultura está a imbuir sua trajetória de sentido - em três das acepções que a palavra sentido pode abarcar: sentimento, significação e direção -, valorando-a. A complexidade aí aflora, como bem o demonstra o diagrama a seguir, que expressa o arcabouço analítico. Todas as dimensões se enleiam e combinam, a constituir processo auto-alimentado e recorrente, em que modificação em qualquer uma delas interfere no em curso, a acomodar, conformar e deformar o percurso, até que exprima decurso: legado que se quer insumo do que é para continuar sendo, em luta com o que está, quando busca o que pode ser.

---

[19] Os valores são, "do ponto de vista psicológico, resultados de determinadas perspectivas de utilidade para a manutenção e intensificação de formações humanas de dominação" (NIETZSCHE, 1974, #12B). Daí que, o critério de validade de um valor não decorre de si mesmo, mas de seu efeito, de que tipo de vida enseja, que estrutura de dominação suporta.

[20] Para Hegel, o conjunto finito das experiências individuais são diferenciações do espírito universal. Chizzotti, interpretando-o, diz: "o conhecimento não é o produto de uma mente singular em um momento do tempo, mas a atividade de uma pluralidade de mentes agindo dinamicamente no tempo e no espaço e, deste modo, os fenômenos, os indivíduos concretos e os acontecimentos da história são manifestações finitas e diferenciações de uma realidade única a que [Hegel] chama de concreto universal - o espírito" (CHIZZOTTI, 2006, p. 42).

[21] Plotino considera que "em todas as coisas há um ato que se dá no interior da essência e um ato que sai da essência", sendo o primeiro ato a "coisa em si mesma, em sua identidade" e o segundo ato "uma inevitável exteriorização do primeiro, uma emanação distinta da própria coisa" (PLOTINO, 2000, p. 58). Emanação, então, é aqui empregada por analogia, para expressar esse efeito que Carvalho capta como "causa e dom, causalidade por doação, mas também doação produtora, [pois] a verdadeira atividade é aquela do participado, o participante não é senão um efeito, e recebe o que a causa lhe dá" (CARVALHO, 2005, p. 123).

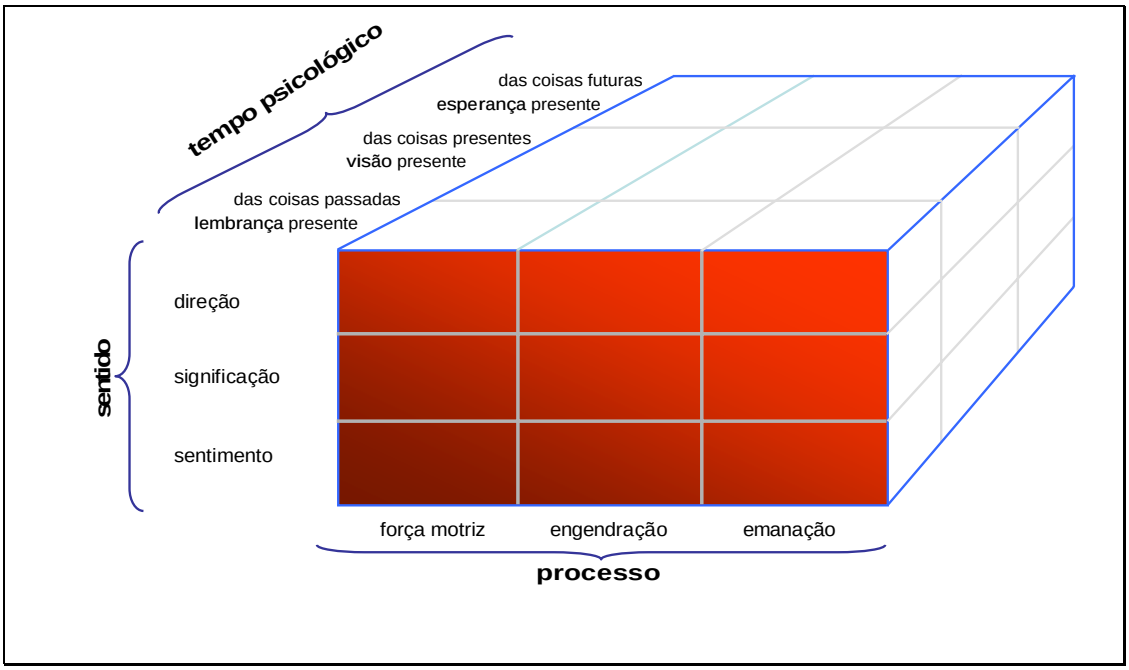

Figura 1. Complexidade e temporalidade
Fonte: Autor

Assim, cada tempo presente - não o do instante ou o do acontecimento, mas o da duração social[22] -, afigura-se uno, no sentido de uma totalidade, de confluência de influências, realizações e significações, cuja específica combinação engendra uma realidade, que mais não é do que estado móvel e fugidio a parecer estável ou estabilizado para que possa ser apreendido e compreendido, um modo de ser e de perceber, o que emana, o espírito de uma época.

É nessa interseção entre os tempos de longa e de curta duração, aqui caracterizados como fases e etapas, que se ambienta este estudo. É essa tensão entre as imposições de tempos pretéritos sobre os tempos presentes, a condicionar e a arquitetar futuros, que o impregna de movimento, já que se quer prospectivo. Busca, assim, captar o espírito da época atual com intuito de engendrar aparato especulativo que se pretende, simultaneamente, crítico e propositivo, específico e delimitado: a formação profissional em Administração, de 2009 a 2025.[23]

Certamente, a Educação e a Administração se podem considerar filhas diletas da modernidade e dos modos de produção nela privilegiados. Apesar de há muito, como instituições humanas, terem sido adotadas pela maioria das sociedades, a Educação, na modalidade de educação escolar, e a Administração, como área de formação e campo de atuação profissional,

[22] Braudel entende a duração social como "esses tempos múltiplos e contraditórios da vida dos homens que são não só substância do passado, mas também a matéria da vida social atual" (BRAUDEL, 1972, p. 10). Por sua vez, "cada 'atualidade' reúne movimentos de origem e de ritmo diferente: o tempo de hoje data simultaneamente de ontem, de anteontem, de antanho" (p. 29).

[23] Esse período corresponde ao espaço de tempo requerido à realização de quatro ciclos de formação de estudantes, de quatro anos cada um, a iniciar-se no ano da conclusão deste estudo.

só na modernidade alçaram-se à posição de relevo na formação econômico-social[24], com expressivas repercussões nas dimensões econômico-político-sociais, a ponto de servirem de referência para justificar ou explicar diferentes estágios de desenvolvimento dos povos, medidos não pela riqueza cultural que disponham, mas pela pujança material que ostentem. Utilizadas pelos modos de produção e pelos sistemas políticos de dominação a eles associados, foram instrumentalizadas para serem veículos portadores de ideologias. Aliadas aos desenvolvimentos científico e tecnológico, acolhem-nos e os disseminam, (re)produzindo modos de vida, em circularidade sistêmica, conforme os interesses prevalecentes em cada época.

Então, mesmo frente ao propósito de explorar futuridades, há que retomar o passado para captar o *éthos* da modernidade e destacar o pouco mais de um século, que tem como fio condutor a centralidade da ordem econômica sobre os demais aspectos da vida, a fim de configurar, ao menos, quatro dessas épocas, sob diferentes perspectivas, desde que se aceite, com Polanyi (2000), que o espírito do século XIX se estende até a conflagração de 1914.[25] Em tal caso, a primeira época abrange o período após a guerra franco-prussiana[26] até a Primeira Grande Guerra, isto é, de 1871 até 1914, quando, efetivamente, a vida material passa a repousar sobre a ordem econômica internacional e sofre o impacto da primeira grande crise do capitalismo, de 1873 a 1895[27], o que, talvez, tenha estimulado a produção dos primeiros estudos mais consistentes sobre a prática da administração de empreendimentos. Esse período é especialmente relevante para o Brasil, pois contempla marcos econômico-político-sociais de monta, como a Abolição da Escravatura, a Proclamação da República, a reformulação da educação básica, a expansão da educação superior, a acentuação da imigração européia e o início da imigração japonesa, sob o predomínio da economia do café.[28]

---

[24] A categoria *formação econômico-social*, em Marx, engloba a unidade e a totalidade das esferas econômica, social, política e cultural de uma dada sociedade. Salienta-se, então, seu caráter histórico, posto que a variabilidade dessas esferas, bem como das próprias funções que cada sociedade para si escolhe a cada tempo, caracterizam-na como sistema orgânico, maleável, mutável, a ser dinamicamente considerado.

[25] "A Primeira Guerra Mundial e as revoluções de pós-guerra ainda faziam parte do século XIX. O conflito de 1914-1918 apenas precipitou e agravou desmesuradamente uma crise que ele não havia criado. [...] A dissolução do sistema econômico mundial que se processava desde 1900, foi responsável pela tensão política que explodiu em 1914 [...]" (POLANYI, 2000, p. 37). É a mesma a interpretação de CICCIOTI: "*La Grande guerra provocò inoltre cambiamenti radicali nell'economia e nella società europea, nei rapporti fra questa e il resto del mondo. L'intensità di questi cambiamenti è stata di tale portata da giustificare l'opinione di chi vede nel 1914 (e non nel 1900) la fine dell'800 e l'inizio del '900*".

[26] A guerra franco-prussiana reconfigurou o mapa político da Europa. A França foi derrotada em seu próprio território, perdeu o controle sobre a Alsacia-Lorena (até 1919) e arcou com reparos de guerra de dois bilhões de francos, pagos em dois anos. O conflito propiciou a unificação da Alemanha e a constituição do Império Alemão. Na França, caiu o Império, dando origem à Terceira República.

[27] Essa crise se caracteriza como de oferta, pois marcada pela excessiva capacidade instalada, intensificação da concorrência e queda nos lucros, decorrente da queda de preços. Segundo Michel Beaud este acontecimento marca o início do que se poderia chamar a segunda idade do capitalismo: *a idade do imperialismo*.

[28] Segundo dados de Vieira *et al*. (2006), de 1871 a 1914 as exportações de café, salvo alguns anos, mas consistentemente, representaram de 60% a 80% do valor das exportações do Brasil, as quais, complementadas pelo açúcar, algodão, borracha, cacau e fumo, propiciaram, até 1900, algo em torno de 20 milhões de libras-ouro por ano. A partir daí, esse valor dobra em 5 anos e triplica em 10.

A segunda época cobre as grandes guerras e o entre guerras, ou seja, de 1914 a 1945, demarcada por sucessão de crises e confrontos econômico-político-militares, os quais, por duas vezes, em curto período, reconfiguram o mapa e o modo de ser do mundo, a se polarizar em torno de dois modos de produção e de duas lideranças políticas antagônicas, cujos arsenais contarão com artefatos atômicos.[29] A economia sofre a segunda grande depressão, de 1929 a 1935[30], e a Administração pode não apenas contar com a produção de textos que a embasem, mas a ser vista como área de atuação profissional e campo de saber, a ponto de parte de seus ensinamentos serem aceitos por ambos os modos de produção, pelo fato de se assentarem sobre os mesmos meios de produção. No Brasil, essa é a época da industrialização, da regulamentação do trabalho assalariado, da implantação das primeiras universidades e de esforços consistentes no sentido de estender a educação básica à população.

A terceira época é demarcável pelo intervalo de intenso desenvolvimento econômico de 1945 a 1973; época de ouro do capitalismo e, paradoxalmente, auge da guerra fria. Nele, ao mesmo tempo, se articula aquele que talvez tenha sido o mais amplo, complexo e sofisticado acordo político da História, que resultou na atual União Européia e chega ao apogeu a idéia do *welfare state*, apontada como alternativa social-democrata à concretização das principais aspirações do Iluminismo, enquanto se instauram ditaduras sangrentas na Ásia, na África e na América do Sul.[31] Nesse período foi expandida a produção intelectual da área de Administração, que passa a se afigurar, no imaginário geral, como portadora de conhecimentos relevantes à racionalidade e ao dinamismo das organizações. É quando, no Brasil, se implantam os primeiros cursos de graduação em Administração, em meio ao surto democratizante de pós-guerra, que durou duas décadas. Segue-se igual período de ditadura militar, cuja ênfase no crescimento econômico, na supremacia militar em sua área de influência geopolítica e na ideologia de segurança nacional, impactou a vida civil, tanto no que tange à organização política e educacional, como nos valores e reivindicações da cidadania.

A última época, a partir de 1973, assinalada pela crise energética, comprometimento da natureza, difusão do poderio nuclear, final da guerra fria e assunção de hegemonia por uma das nações pólo, predomínio do modo de produção capitalista, redimensionamento dos parâmetros de progresso e de desenvolvimento, redefinição do papel do Estado, eclosão da micro-informática e disseminação da telemática, exacerbação da inter-relação sistêmica entre as sociedades, apresenta-se turbilhonante em todas as esferas, inclusive na de produção acadêmica

---

[29] Os Estados Unidos concluíram os testes com a bomba atômica em 16 de julho de 1945, utilizando-as sobre Hiroshima e Nagasaki em 6 e 9 de agosto de 1945. A URSS passou a contar com seu primeiro artefato em 1949.

[30] Eichengreen; Temin (2001) postulam que a grande depressão deveu-se à fé nos ditames do padrão-ouro e da adoção conjunta de políticas deflacionárias pelas principais economias e simulam como a recessão poderia ter sido atenuada caso Grã-Bretanha, Estados Unidos e Alemanha tivessem abandonado o padrão ouro em 1931 e estimulado a economia interna em 1932. Polanyi (2000) refere que a crença generalizada de as notas bancárias representarem ouro fez o padrão-ouro tornar-se uma religião, até que seu abandono pelos Estados Unidos, em 1933, depois da Grã-Bretanha em 1931, levou ao desaparecimento do último vestígio da economia mundial tradicional.

[31] Dentre elas destacam-se: Paraguai (1960-1989), Brasil (1964-1985), Bolívia (1971-1978), Uruguai (1973-1985), Chile (1973-1990) e, como retardatária, mas sob a mesma égide, a Argentina (1976-1983).

em Administração, que - a par da oferta das mais variadas alternativas interesseiras, a medrar como produtos de *design* atraente -, está a requerer o encontro de alternativas teóricas e práticas que se possam afigurar verossímeis e viáveis para enfrentar os desafios da produção para o mercado, para o quase mercado e para a vida.

O espírito da época atual expõe a face madura desse périplo, a carregar os troços e destroços do longo itinerário. Alforje de paradoxos, porta em suas bolsas façanhas e destruições, promessas e desilusões, riquezas e penúrias, sorrisos e lamúrias, num legado que combina desequilíbrio, desarmonia e desigualdade. Os antigos determinismos se transmutaram em movimentos doutrinários: o da natureza no do ecologismo, o da tradição no do fundamentalismo, o do sobrenatural no do esoterismo; só que, ao contrário de outrora, quando os determinismos se afiguravam como leis universais, necessárias e imutáveis, os movimentos de agora são elaborados e produzidos como artefatos destinados ao consumo, eivados de símbolos, que, mesmo sendo contingentes e instáveis, aspiram à universalidade. É que passaram a interferir outros determinantes: a economia, o mercado, a tecnologia, a comunicação de massa, a constituírem-se em novas figuras ilustres do condicionamento. Além do mais, os antigos determinismos eram percebidos como endógenos a cada cultura, ao passo que os atuais têm referência no exógeno a cada sociedade, posto almejarem ao ecumênico.[32]

Por isso, é o espírito da época atual, da alta modernidade[33], que acolhe este estudo. Captá-lo em retrospecto requer apercebê-lo oriundo de um longo ciclo e em ciclo longo. Delimitá-lo ao período mais recente visa apreender-lhe a dinâmica de curta duração, para circunscrever, da modernidade, sua última golfada: teia de acontecimentos de interligação complexa a delimitar e condicionar alternativas presentes e futuras, devido às relações de causalidade ou dependência que mantêm entre si. De fato, a dinâmica do capitalismo avançado, ao engendrar modos de vida e alternativas de organização da produção, responsivas, acomodatícias e confrontadoras dessa dinâmica, está a instituir novos contextos, possivelmente exigentes de outro tipo de formação e a encaminhar relevantes questões. Que cenários são vislumbráveis à produção ao mercado, ao quase mercado e à vida até o quarto do século? Quais as implicações desses cenários sobre a formação profissional? Que contribuições a formação em Administração pode oferecer às organizações e aos arranjos organizatórios requeridos por essas instâncias de produção? Que tendências teóricas em Administração podem dar suporte às necessidades de intervenção nas diferentes formas organizacionais que essas instâncias abrangem? Até que ponto há convergência de conhecimentos, competências, habilidades e atitudes na formação em Administração, quando voltados à produção ao mercado e quando aplicados às demais formas de produção social?

---

[32] Ao considerar cada sociedade como um sistema aberto, a se inter-relacionar com outras sociedades, Melucci (2001) caracteriza e denomina essa interdependência do sistema-mundo de planetarização.

[33] Este estudo entende, com Giddens, que "estamos alcançando um período em que as conseqüências da modernidade estão se tornando mais radicalizadas e universalizadas do que antes" (GIDDENS, 1991, p. 13), favorecidas pela interdependência do sistema-mundo: a planetarização de Melucci (2001).

O objeto de estudo, nesse contexto, a formação profissional em Administração, a insere como unidade de análise no bojo da Educação Superior no Brasil, com objetivo de, pelo revolver-lhes das entranhas, identificar nelas dificuldades e potencialidades, a fim de colocá-las e à profissão sob escrutínio. Ao valer-se da prospectiva, busca discutir tanto o papel profissional do administrador, como seu papel social e importância política, independentemente das áreas de atuação em que possa vir a militar. A identificação de fatores que venham a contribuir para melhor compreensão das características desejáveis de projetos de formação à área de Administração pode levar à diversificação ou ao aprofundamento dos conhecimentos sobre o tema e contribuir com a formação profissional no campo, além de, porventura, servir de ponto de reflexão sobre o papel das profissões na formação econômico-social. Assim, quiçá, seja possível orientar projetos educativos que possam ultrapassar o instrumentalismo estreito de que vem padecendo, a irrelevância social dos objetivos, a inconsistência das práticas, o apego a modismos escapistas, para que se ponham em compasso com as necessidades da sociedade. Que estruturas básicas e que conteúdos poderiam ter projetos de formação em Administração no Brasil, considerando as condições nacionais e as precisões da produção ao mercado e à vida? Que características e condições seriam requeridas das instituições de ensino superior brasileiras para poderem oferecer projetos de formação conformes aos âmbitos da atuação futura do administrador? Como projetos de formação em Administração no Brasil se relacionariam com a legislação corporativa e com as diretrizes do Ministério da Educação, frente à internacionalização da formação e da atuação profissional e da globalização do ensino?

Este estudo, de forma consistente, dá prosseguimento à dissertação "A formação em Administração e o *éthos* da modernidade".[34] Nela se procurou encontrar bases à formação em Administração, explorando, em perspectiva histórico-crítica o *éthos* da modernidade, cujo poderoso legado, vigente e ultrapassado, está, como uma peia, a prender os passos em direção à ousadia e à novidade. Ao se valer de abordagem interdisciplinar, a discussão tomou como ponto focal os papéis da Administração e do administrador, para engendrar quadro de referências à construção de matriz epistêmica, ao mesmo tempo em que buscou identificar um perfil universalista para o administrador, como uma possível identidade nacional, ao tomar contribuições provindas da Teoria da Administração como da Filosofia, História, Economia, Sociologia, Política e Educação.

Pretendendo-se passo adiante, este estudo aceita que na alta modernidade, pela multiplicidade de projetos e pela intensificação das atividades em que se desdobram, parece, primeiro, que da figura do projeto e dos projetos não há escape, já que não dispor de projeto corresponde a estar alijado, à parte, como se a vida vivida não o fosse, porque carente do sentido que só os projetos imprimem. Contudo, ao se valer da figura do projeto, pode parecer, também, que o presente é elidido: apenas interregno que se interpõe entre a compreensão da obra

---

[34] TORDINO, Cláudio Antônio. A formação em Administração e o *éthos* da modernidade. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (dissertação de mestrado), 2004.

a realizar e a construção, tempo operatório em seu fluir cotidiano, transitório indispensável à produção de um porvir sempre a advir, em detrimento de um tempo existencial que permitiria perquirir pelos sentidos do fazer.[35] Mas este estudo quer-se tempo de reflexão e de busca de sentidos. Usualmente, a figura do projeto, espécie de Hidra de Lerna da modernidade, açambarca o tempo e oculta o sujeito: é quando a plasticidade da criatura escamoteia o criador e a dualidade e a ambigüidade se transformam em paradoxo. Este estudo, no entanto, mantém viva a advertência de Touraine sobre o papel da razão da modernidade:

> A modernidade não assenta num princípio único e menos ainda na simples destruição dos obstáculos que se opõem ao reino da razão; ela é feita de diálogo entre Razão e Sujeito. Sem a Razão, o Sujeito encerra-se na obsessão da sua identidade e sem o Sujeito, a Razão torna-se instrumento do poder (TOURAINE, 1994, p. 14).

[35] Deleuze, valendo-se dos estóicos, aborda o paradoxo desses efeitos de superfície - acontecimentos, atributos lógicos ou dialéticos que são resultados de ações e paixões -, que não são presentes vivos: "*Aion* ilimitado, devir que se divide ao infinito em passado e em futuro, sempre se esquivando do presente". Por isso, o tempo deve ser apreendido em duas vezes, de modos complementares: "Só o presente existe no tempo e reúne, absorve o passado e o futuro, mas só o passado e o futuro insistem no tempo e dividem ao infinito cada presente. Não três dimensões sucessivas [pretérito, presente, futuro], mas duas leituras simultâneas do tempo" (DELEUZE, 2003, p. 6).

Abordagem metodológica à formação em Administração

Em lugar das essências e das substâncias, a organização; em lugar das unidades simples e elementares, as unidades complexas; em lugar dos agregados formando corpos, os sistemas de sistemas de sistemas.

MORIN

O tema da formação em Administração, frente à expressividade da área[36], pode acolher variados recortes investigativos, pois, conforme os interesses da pesquisa e de seus patrocinadores, diversos são os aspectos passíveis de escrutínio, a merecer esforço que se possa pretender relevante. Colocar a formação em Administração em prospectiva, porém, em muito aumenta a complexidade do estudo, desde que se busque ultrapassar a mera extrapolação para o futuro de condições vigentes, mesmo que ajustadas para expressar o efeito de alterações no *statu quo*, cujos indícios ou probabilidade de ocorrência sejam antevistas e trabalhadas pelo analista.

Ao se tomar como linha de força a *centralidade da ordem econômica internacional* sobre os demais aspectos da vida (1); demarcar o início desse predomínio pelo fim da guerra franco-prussiana em 1871, por de ela decorrer tanto a configuração dos núcleos de poder como o perfil econômico-político-militar de cada um dos Estados que entraram em competição para patrocinar e sustentar essa centralidade (2); inserir a Educação e a Administração ora como estratégia ora como tática do jogo competitivo (3), visando identificar perspectivas para cursos de graduação em Administração no Brasil até o horizonte de 2025 (4), abrange-se formidáveis 150 anos, metodologicamente tratados como um ciclo histórico longo[37], formado pelo decurso histórico propriamente dito e pelo período prospectivo.

O ciclo longo, que assim se configura pela estabilidade de longo prazo de suas condições e determinações de base[38], acolhe e acomoda, em sua dinâmica evolutiva, variações epocais de mais curta duração, canalizadoras de aspirações e reivindicações represadas, as quais, sob presunção inovadora e reformista, se revelam movimentos vivificadores das linhas de sustentação da longa duração, também elas finitas. Assim sendo, é pela concomitante atenção aos ciclos de longa e de curta duração que eles podem ser reciprocamente entendidos, já que ao se

---

[36] De acordo com a Sinopse da Educação Superior de 2005, dos 20.407 cursos de graduação presenciais oferecidos no País, 2.484 estavam voltados ao Gerenciamento e Administração (12,2%) e foram responsáveis pela angariação de 15,8% das matrículas, que alcançaram, naquele ano, 704.822 estudantes, de um total de 4.453.156. No que se refere aos 717.858 concluintes de cursos de graduação presenciais, 108.793 (15,2%) constituíram-se de egressos da área, em 2005. Fonte: MEC/INEP/DEAES, disponível em www.inep.gov.br, acesso em 18/07/2007.

[37] "Se a história está obrigada por natureza a prestar uma atenção privilegiada à duração, a *todos os* movimentos em que esta se pode decompor, a longa duração parece-nos, nesta convulsão, a linha mais útil para uma observação e uma reflexão comuns às ciências sociais" (BRAUDEL, 1972, p. 65).

[38] "Os observadores do social entendem por *estrutura* uma organização, uma coerência, relações suficientemente fixas entre realidades e massas sociais. Para nós, historiadores, uma estrutura é, indubitavelmente, um agrupamento, uma arquitetura; mais ainda, uma realidade que o tempo demora imenso a desgastar e a transportar" (BRAUDEL, 1972, p. 21).

tomar isoladamente o espírito e os fatos de uma única época, esta pode afigurar-se como revolucionária, sem que, de fato, tenha ensejado ruptura, ou, ao se tomar um ciclo de longa duração, possa ele se apresentar homogêneo, quando, em verdade, foi capaz de absorver as tensões de seu transcurso, sem o que se veria interrompido.

Por isso se entende que o ciclo longo 1871-2008, *vis-à-vis* cada uma das épocas delimitadas: 1) período pós-guerra franco-prussiana até a Primeira Grande Guerra, de 1871 a 1914; 2) período das grandes guerras e do entre guerras, de 1914 a 1945; 3) época de ouro, de 1945 a 1973; 4) período mais recente, após 1973 - pode ensejar a tensão necessária para captar o espírito da época atual, visando prospectar o interregno 2009-2025, para nele inserir os cursos de grãduação em Administração no Brasil. Ao buscar fazê-lo, contudo, há que se considerar a inconveniência ou mesmo a impropriedade de separação dos aspectos globais daqueles locais, posto a intercomunicação entre os ambientes ser crescente ao longo do período, acentuando-se após a Segunda Guerra e a caminho da integração depois da adesão de regimes socialistas às práticas capitalistas, o que implica que a questão do escopo impõe a opção metodológica.

É forçoso reconhecer, também, sob a dimensão maior da ordem econômica internacional, a existência de arranjos econômicos, políticos, militares, científicos, tecnológicos, culturais, entre outros, institucionalizados por acordos, ou canalizados por meio de organismos internacionais. Esses organismos vivem às expensas dos Estados, mas, paradoxalmente, os ultrapassam, pois, pelo mútuo processo de alimentação e condicionamento que mantém entre si, seus objetivos se interligam e as abrangências se sobrepõem. Os Estados que neles se aninham, com distintas capacidades de intervenção e múltiplas possibilidades de interferência consoante o poder de influência, pactuam regulações e/ou financiamentos, a incluir aqueles de cunho educacional. Instituem-se, então, como patrocinadores e delimitadores dos específicos aparatos educacionais nacionais, cuja coerência interna e correspondência externa consubstanciam intricada malha de atributos e de atribuições, geralmente acordes com a importância do papel de cada Estado no concerto internacional e com seu grau de dependência em relação ao beneplácito desses organismos reguladores/financiadores. Em decorrência, emerge assimetria de poderes, não por subordinação formal, mas por *status* relacional e imposição transacional, que abarca os Estados e envolve suas configurações educacionais, a circunscrever o efetivo espaço de acolhimento à pesquisa, à educação básica e à educação superior, bem como à administração e ao controle do aparato educacional.

Sob essa complexidade, se o escopo impõe opção metodológica que contemple simultaneidades, de um lado entre os percursos históricos de longa e curta duração, de outro lado entre os domínios internacional e local, para que dessa interação se propicie a apreensão de sentidos, decorrentes entre outros, mas primordialmente, do processo de sustentação da vida material, fica difícil o enquadramento do estudo sob um dos paradigmas da ciência. Por isso, mas com esse propósito, a exploração do arcabouço elaborado por Guba e Lincoln, com vistas às pesquisas qualitativas, pode revelar-se útil.

Uma teoria crítica reconceptualizada

Guba; Lincoln (1994) e Lincoln; Guba (2000) articularam arcabouço especialmente interessante, pois se propõem a estudar cinco paradigmas: *positivismo*, *pós-positivismo*, *teoria crítica* e posições ideológicas relacionadas, *construtivismo*, *participacionismo*, a abarcar, praticamente, as principais tradições do pensamento ocidental, ao menos aquelas consentâneas com o espírito da modernidade, tanto por nela ocorrerem, como por dela decorrerem, mas também por a ela acompanharem como respostas aos requerimentos de cada uma de suas épocas. Essa abordagem propiciou-lhes a construção da matriz abaixo disposta.

Paradigmas ***Questões***	**Positivismo**	**Pós-positivismo**	**Teoria Crítica *et al.***	**Construtivismo**	**Participacionismo**
Ontológica *Qual é a forma e a natureza da realidade?*	Realismo ingênuo. O real é apreensível.	Realismo crítico. O real é apenas imperfeita e probabilisticamente apreensível.	Realismo histórico. Realidade virtual, moldada por valores sociais, políticos, culturais, econômicos, étnicos e de gênero, cristalizados ao longo do tempo.	Relativismo. Realidade construída de forma local e específica.	Realidade criada. Realidade subjetiva-objetiva co-criada pela mente, dentro de um dado cosmos.
Epistemológica *Qual a natureza da relação entre o pesquisador e o que pode ser conhecido?*	Dualista/objetivista. Descobertas verdadeiras.	Dualista/objetivista modificada. Crítica frente à tradição e da comunidade científica. Descobertas provavelmente verdadeiras.	Transacional/subjetivista. Descobertas mediadas por valores.	Transacional/subjetivista. Descobertas produzidas	Subjetivista crítica. Subjetividade crítica em transações participativas com o cosmos. Conhecimento experimental, proposicional e prático expandidos. Descobertas co-produzidas.
Metodológica *Como pode o pesquisador conhecer o que julga que pode ser conhecido?*	Experimental/manipulativa. Verificação de hipóteses principalmente por métodos quantitativos.	Experimental/manipulativa modificada Críticas múltiplas a aferir a falseabilidade das hipóteses. Pode incluir métodos qualitativos.	Dialógica/dialética.	Hermenêutica/dialética.	Pesquisa-ação colaborativa. Participação política e primazia da prática Uso de linguagem fundada em experiência contextual partilhada.
Axiológica *Com quais valores se posta o pesquisador diante do objeto de pesquisa?*	Valores excluídos, com influência negada.		Valores incluídos, com influência considerada formativa.		

Quadro 1. Crenças básicas de paradigmas de pesquisa

Fonte: LINCOLN & GUBA. *Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences*, 2000, p. 168, modificado.

Na configuração desses paradigmas científicos os Autores se valeram de quatro questões filosóficas fundamentais: *a questão ontológica*: qual é a forma e a natureza da realidade?; *a questão epistemológica*: qual a natureza da relação entre o pesquisador e o que pode ser conhecido?; *a questão metodológica*: como pode o pesquisador conhecer o que julga que possa

ser conhecido?; *a questão axiológica:* com quais valores se posta o pesquisador diante do objeto de pesquisa?[39]

Apesar de o quadro não aludir ao período de influência dos paradigmas, a predominância do positivismo, baluarte da modernidade e quase sinônimo de ciência, estendeu-se, no mínimo, do século XVII até o início do século XX. E mesmo não sendo possível, após Popper, defender sua aplicação pura, o pós-positivismo não o nega, mas expande sua abrangência: como que lhe mantém a ossatura e musculatura, *atualizando* o espírito. Desfrutando de grande prestígio até os dias de hoje, o pós-positivismo, como antes o positivismo, parecem mais bem talhados às ciências físicas e da natureza, passíveis de manipulação e quantificação, em pesquisas de escopo estreito e especializado. Por suas configurações ontológicas, epistemológicas e metodológicas são de difícil aplicação às ciências humanas e sociais, a despeito dos ingentes esforços de transposição de seus postulados para elas, na busca de conferir-lhes o rigor que se lhes exigia e que era apanágio das denominadas ciências duras. Mais do que tudo, a dimensão axiológica não é por eles aceita, sequer é cabível, pois, ao pretenderem a plena separação do sujeito e do objeto, negam a possibilidade de influência dos valores do pesquisador na pesquisa, já que dele requerem objetividade e neutralidade. Além disso, os paradigmas positivistas, comensuráveis entre si, são incomensuráveis com os demais propostos à análise (também entre si comensuráveis), pois as bases em que se assentam são contraditórias: os positivistas assumem a apreensibilidade do real, frente à virtualidade e relativismo da realidade criada ou moldada, aceita pelos outros paradigmas. Assim, os paradigmas positivistas, por sua disciplinaridade estrita, não se prestam ao papel de eixo central deste estudo, que, não obstante, pode valer-se de conhecimentos disciplinares, mas para ultrapassá-los.

Os paradigmas não positivistas, por sua vez, "encontram-se ainda em estágio de formação: não há acordo final entre seus proponentes acerca de suas definições, significados ou implicações" (GUBA; LINCOLN, 1994, p 109). Apesar disso, neles se inscrevem aspectos integradores, tanto por aceitarem na dimensão axiológica que os valores do pesquisador se embutem na pesquisa, como por serem críticos sob uma perspectiva emancipacionista. A diferenciação entre eles provém de, na *teoria crítica*, os valores do pesquisador pairarem sobre a pesquisa, posto suas descobertas estarem inseridas em discurso fundamentado na base escolhida: a dimensão ontológica aceita é aquela em que a realidade é moldada historicamente, ao longo do tempo, pela interferência de fatores culturais, políticos, econômicos, étnicos e de gênero, estruturados a ponto de fazer crer que essas estruturas são reais ou naturais e de certa forma imutáveis; a dimensão metodológica é dialógica/dialética. Lincoln; Guba (2000) entendem a postura do pesquisador como sendo a de um intelectual transformador, como advogado e ativista. Já no *construtivismo*, o pesquisador é mais caracterizado como "participante apaixonado, facilitador das múltiplas vozes da reconstrução" (LINCOLN; GUBA, 2000, p. 166), visto, na

[39] A questão axiológica é ainda bastante polêmica, pois os valores podem ter base metafísica, apesar de, a rigor e no limite, todas as assunções paradigmáticas se assentarem sobre tal base.

dimensão ontológica, o relativismo ser dominante, ou seja, a realidade é expressa por construções engendradas socialmente, que derivam de condições locais específicas e dependem ou decorrem da quantidade de pessoas ou grupos que as sustentem. Essas construções não podem ser tomadas como verdadeiras, mas, apenas, como mais ou menos informadas ou sofisticadas. A base metodológica de referência há de ser hermenêutica/dialética, para propiciar ao pesquisador elaborar interpretações que girem em torno de consensos. No *participacionismo*[40], domínio por excelência da pesquisa-ação, os valores do pesquisador fazem parte da realidade co-criada pela ação colaborativa dos agentes envolvidos na pesquisa, a qual delimita espécie de campo de compartilhamento de experiências, proposições e opções políticas, instituintes de contexto próprio, que faz emergir idéias, conceitos, linguagem e significados êmicos.

O que ressalta nos paradigmas não positivistas é a tênue distinção entre as dimensões ontológica e epistemológica - por isso, na figura, separadas por linha tracejada - como a indicar que, entre as principais tradições epistemológicas ocidentais: positivista, subjetivista e dialética (Severino, 2001), os paradigmas peculiares às ciências sociais mais apelam ao subjetivismo e à dialética, a valerem-se de recursos do positivismo sempre que possível empregar suas técnicas para embasar levantamentos quantitativos de apoio. Sobressai, também, que esses paradigmas apresentam-se telescópicos, no sentido de que suas abrangências variam, como que a constituir segmentos que se encaixam uns nos outros, sendo a teoria crítica a seção mais externa, ampla e envolvente, o construtivismo a seção intermediária e o participacionismo a seção mais adelgaçada, a ajustar, parece, cada paradigma em relação a seu âmbito de aplicação: do global para o local.

Assim entendidos os paradigmas não positivistas, afigura-se a vertente da teoria crítica como a mais indicada ao estudo; todavia não aquela adstrita às suas origens, mas a enriquecida pelas relevantes contribuições ulteriores. Como salientam Kincheloe; McLaren (2000), a tradição crítica conta mais de setenta anos de história, reunindo sob si escolas "emergentes" de questionamento social, que abarcam a tradição neomarxista da Teoria Crítica, associada à Escola de Frankfurt; os escritos genealógicos de Foucault; as práticas de desconstrução pós-estruturalistas, vinculadas aos trabalhos de Derrida; as correntes pós-modernas, ligadas a Foucault, Derrida, Lyotard e outros, o que propicia aos Autores delinearem o que designam "uma teoria crítica reconceptualizada", ou seja, posicionada na virada do segundo milênio e preocupada com: *a)* o esclarecimento e a emancipação crítica; *b)* a rejeição do determinismo econômico; *c)* a crítica da racionalidade técnica ou instrumental; *d)* o uso para fins opressivos do desejo socialmente construído; *e)* a ideologia, o poder lingüístico-discursivo, a hegemonia; *f)* a inter-relação entre poder, cultura e dominação; *g)* o papel da pedagogia cultural. Essa agenda procura situar as questões de poder e justiça e ocupa-se das vias pelas quais a economia, as questões de raça, classe e gênero, a educação e outras instituições sociais e culturais intera-

---

[40] Os Autores creditam a incorporação deste paradigma, no artigo de 2000, à contribuição de HERON, J. & REASON, P. (1997). *"A participatory inquiry paradigm"*. Qualitative Inquiry, 3, 274-294.

gem para construir o sistema social, numa tentativa de "confrontar a injustiça de uma sociedade ou esfera pública particular dentro da sociedade, explicitando o objetivo de trabalhar para a obtenção de um mundo melhor" (KINCHELOE; MCLAREN, 2000, p. 283). Esta *teoria crítica reconceptualizada* demanda - pela ampla pauta de que se ocupa e multiplicidade de fatores intervenientes, à medida que o objeto de estudo ganhe amplitude e complexidade -, a abertura do espírito a variedade de conhecimentos, recursos e métodos de pesquisa, a conclamar a ultrapassagem dos saberes disciplinares, em direção à interdisciplinaridade ou à transdisciplinaridade. Aí, mais uma vez, as dificuldades se agravam.

A perspectiva da interdisciplinaridade

Stichweh (2003) define interdisciplinaridade como modo de produção de conhecimento em ciência baseado nas contribuições coordenadas de pelo menos duas disciplinas científicas. Isto implica que a interdisciplinaridade, ao propiciar novel articulação de conhecimentos, requer combinação de liberdade e rigor, engenho e arte, ética e estética, posto o propósito ser o de construir saber significativo sobre uma temática, pondo sobre ela novo olhar para derivar novo entendimento.[41] Japiassu considera, mesmo, "que o interdisciplinar se apresenta como um princípio novo de reorganização epistemológica das disciplinas científicas e de reformulação das estruturas pedagógicas de seu ensino" (JAPIASSU, 1981, p. 81).[42] De fato, ao se considerar a disciplina científica como unidade demarcada de produção de conhecimento especializado, não se cogita do fechamento de sua fronteira, visto serem inevitáveis os conflitos entre disciplinas e os estímulos daí e delas provenientes, a constituir sistema inter-relacionado e interdependente de produção de conhecimento, gerador de subdisciplinas e de novas disciplinas.

Nessa perspectiva, cabe encontrar o lugar da interdisciplinaridade no sistema da ciência, pois, ao ultrapassar as disciplinas, adquire *status* de diferenciação em relação a elas, alteando-se, mas, não sendo disciplina, padece da fluidez dos saberes que lhe são próprios. Desse modo, talvez, as duas principais questões que aflorem possam referir-se aos critérios à criação de possível *estrutura de níveis de integração dos saberes* e ao posicionamento da interdisciplinaridade nesse contexto. Por ser, acima de tudo, uma racionalização, a hierarquização poderia levar em conta, à guisa de critério, a amplitude e a complexidade dos saberes contidos em cada nível. Então, o primeiro estágio poderia corresponder àquele das disciplinas, diferenciando-se umas das outras pelos seus graus de influência[43] e pela complexidade que lhes é ine-

---

[41] "A interdisciplinaridade permite-nos olhar o que não se mostra e intuir o que ainda não se consegue, mas esse olhar exige uma disciplina própria capaz de ler nas entrelinhas" (FAZENDA, 2001, p. 15).

[42] Gusdorf vai além: "a interdisciplinaridade corresponde a uma das estruturas mestras do espaço mental; ela patrocina a função de síntese reguladora da unidade do pensamento" (GUSDORF, 2006, p. 14).

[43] *"There is no center and no hierarchy to this system of the sciences. Not allows us to say that philosophy is more important than natural history or physics more scientific than geology. Of course, there are asymmetries in influence processes between disciplines, but no permanent or stable hierarchy has ever been derived from this"* (STICHWEH, 2003, p. 5).

rente: baixa, média ou alta complexidade.[44] Aceita a base, os estágios poderiam suceder-se: o segundo a equivaler à multidisciplinaridade, o terceiro à pluridisciplinaridade, o quarto à interdisciplinaridade, o quinto à transdisciplinaridade, ...desde que houvesse consenso sobre seus significados e conteúdos.

Para Fourez (1999, 2000), as *disciplinas* científicas são modos historicamente organizados de produzir representações do mundo e colocá-las à prova, ou seja, o que distingue e caracteriza uma disciplina científica é o seu modo de ver o mundo, modo este organizado e testado historicamente, tanto do ponto de vista de seu conteúdo como do método que lhe instrui, valendo-se de modelos ou representações finalizadas desse mundo.[45] A caracterização e distinção que o Autor faz, entre *multidisciplinaridade* e *pluridisciplinaridade*, é que a primeira corresponde à "prática de reunir os resultados de diversas disciplinas científicas em torno de tema comum, sem visar projeto específico", enquanto a segunda, valendo-se de um contexto e dada uma questão geral, examina as perspectivas de diferentes disciplinas sobre a questão, "sem ter como objetivo a construção da representação de situação precisa" (FOUREZ, 2000).[46] A *interdisciplinaridade stricto sensu*, por sua vez, parte de situação específica e visa construir um modelo ou uma representação precisa, *as ilhas de racionalidade*[47], valendo-se das disciplinas para estudar a situação e para utilizar os resultados que alcançarem. A *transdisciplinaridade*, para Fourez, corresponde a uma transposição dos saberes e métodos de uma disciplina doadora para o âmbito de outra "e essa transferência implica na modelação de um núcleo (ou de uma idéia central) que será transferida e adaptada no contexto disciplinar [da disciplina receptora]" (FOUREZ, 2000).

Ao se buscar utilizar a classificação de Fourez (2000) para validar a *estrutura hierarquizada de estágios*, constata-se que a aderência não é perfeita, pois sua concepção de transdisciplinaridade certamente não a permite encimar a estrutura, podendo, quiçá, partilhar o mesmo estágio da pluridisciplinaridade, o que redundaria na supremacia do conceito de interdisciplinaridade sobre os demais.

---

[44] "[...] *there are* degrees *of disciplinarity which can respectively take into account more or less completely the three methodological postulates of modern science*" (NICOLESCU, 2005, p. 10), "[...] *the three axioms formulated by Galileo Galilei in Dialogue on the Great World Systems*: *1. there are universal laws, of a mathematical character; 2. these laws can be discovered by scientific experiment; 3. such experiments can be perfectly replicated"* (*idem*, *ibidem*, p. 9).

[45] "A disciplina é uma categoria organizadora dentro do conhecimento científico; ela institui a divisão e a especialização do trabalho e responde à diversidade das áreas que as ciências abrangem. Embora inserida em um conjunto mais amplo, uma disciplina tende naturalmente à autonomia pela delimitação das fronteiras, da linguagem em que ela se constitui, das técnicas que é levada a elaborar e a utilizar e, eventualmente, pelas teorias que lhe são próprias" (MORIN, 2000C, p. 105).

[46] Neste estudo, quando as citações se basearem em referências obtidas em sítios da rede mundial de computadores em formatos provisórios *htm* ou *html*, não são identificados os números da página em que se encontram.

[47] "Uma ilha de racionalidade é a representação de situação específica, construída para comunicá-la racionalmente. Esta representação é construída em função das necessidades da situação (seu contexto, os projetos que temos e os interlocutores com os quais queremos nos comunicar) mais do que em função das tradições disciplinares específicas. Ela é como um 'relatório sobre a situação', uma resposta à questão 'De que se trata'?" (FOUREZ, 2000).

Lenoir (2005), por sua vez, considera que a noção de interdisciplinaridade se tornou polissêmica devido às várias interpretações que se lhe vêm sendo propostas nas discussões no âmbito da Educação. Para o Autor, os acadêmicos de cada cultura tentam transportar para ela características visões de mundo, próprias de suas culturas, a dificultar, por um lado, a unificação do entendimento de seu significado, mas a enriquecê-la, por outro, pelos múltiplos olhares. Identifica, ainda, na literatura da área, a introdução de conotações ideológicas ao sentido e escopo da interdisciplinaridade, para colocá-la a serviço de interesses não relacionados à busca de fundamentação de novos conhecimentos, mas de padronização dos conhecimentos, no estilo e sentido de uma "globalização do saber", seguindo o "modelo" neoliberal.

Lenoir destaca que as discussões sobre o conceito de interdisciplinaridade remetem ao pós-Segunda Guerra, a convergir para três linhas de questionamento principais, rotuláveis de *epistemológica*, *social*, *profissional*, conforme a ênfase atribuída a cada um desses aspectos. A primeira linha conduziu a "uma interrogação epistemológica, que consistiu em explorar novamente as fronteiras das disciplinas científicas e suas zonas intermediárias num cuidado em organizar os saberes científicos e em evitar a sua fragmentação" (LENOIR, 2005, p. 6). A preocupação da segunda linha, *social*, vai além da simples organização dos estudos: está centrada na dimensão humana da vida, que entende o fazer humano como necessidade imanente do próprio homem em seu processo de construção do mundo, e quer colocar o problema do sentido da presença do homem no mundo. Busca "tentar integrar os saberes disciplinares e colocá-los a contribuir nos processos de apreensão de um real em mutação e de resolução dos problemas do mundo contemporâneo, caracterizados por sua extrema complexidade" (*idem*, p. 7). A terceira linha, denominada *profissional* por estar em ligação à atividade profissional cotidiana, volta-se à utilidade ou aplicabilidade prática do saber e tem sido prevalecente na atual fase do capitalismo.

Desse embate entre exigências sócio-político-econômicas e exigências acadêmicas, polarizadas entre a fragmentação disciplinar da ciência e a necessidade de manter uma organização e unidade que lhe empreste nexo, confrontam-se duas concepções de conhecimento a apelar à interdisciplinaridade, no entender de Lenoir (2005). A primeira considera que o encerramento das disciplinas científicas dentro de fronteiras estritamente delimitadas constitui obstáculo à pesquisa de novos conhecimentos, incompatível com a dinâmica das inter-relações entre as disciplinas. A segunda entende que não deve haver separação entre a ciência e a sociedade, pois uma ciência a serviço da sociedade deve dar respostas às necessidades sociais em cada contexto. Sobre essa distinção conceptual bivalente, o Autor posiciona a interdisciplinaridade frente a duas lógicas distintas, que respondem a duas orientações também distintas: do ponto de vista *epistemológico*, a busca de uma síntese conceptual, de unificação das ciências e da unidade do saber; do ponto de vista *pragmático*, a busca de respostas operacionais às questões sociais ou tecnológicas, pelo subterfúgio de abordagens instrumentais.

Nesse quadro conceptual Lenoir insere a contribuição da cultura de origem dos autores, pois considera a concepção epistemológica, *orientada ao saber*, como própria dos francófonos, em cuja tradição "o acesso à liberdade humana passa prioritariamente pela instrução (aquisição de saber)", e a concepção pragmática, *orientada ao sujeito aprendiz*, como própria dos anglófonos (norte-americanos), em que "o alcance da liberdade humana passa prioritariamente pela socialização, entendida aqui como o desenvolvimento de um saber-agir na qualidade de integração do saber-fazer e do saber-ser" (LENOIR, 2005, p. 13). Nessa dicotomia condicionadora de escolhas, introduz o Autor um terceiro eixo, outra lógica, derivada de outra cultura, a brasileira, que se pode considerar essencialmente interdisciplinar, posto permitir não só reconciliar as duas vertentes como lhes expandir o sentido, já que *orientada ao docente* (terceiro elemento constitutivo do sistema pedagógico-didático): "a interdisciplinaridade centra-se na pessoa na qualidade de ser humano e procede, então, segundo uma abordagem fenomenológica" (LENOIR, 2005, p. 15).

Refere-se o Autor à contribuição de Fazenda, que em sua abordagem da interdisciplinaridade salienta a questão da intencionalidade da ação (superação da perplexidade e busca de permanência?), da necessidade de autoconhecimento (superação do determinismo histórico e busca de singularidade?), da intersubjetividade e do diálogo (superação da história de vida pela construção de projeto de vida?). Como expressa o Autor, uma abordagem que

> [...] visa construir uma metodologia do trabalho interdisciplinar que se apóia na análise introspectiva pelo docente de suas práticas, de maneira a permitir-lhe reconhecer aspectos de seu ser (seu "eu") que lhe são desconhecidos e, a partir daí, tomar consciência de sua abordagem interdisciplinar (Fazenda, 1995).[48] Logo, não se trata aqui nem de questionar o saber, nem de interrogar os processos de aprendizagem do aluno, mas, para um ser humano, de se inclinar sobre sua experiência humana e sobre as maneiras como as coisas se apresentam através de uma tal experiência (LENOIR, 2000, p. 16).

Fazenda (1994) argúi não considerar possível construir teoria única da interdisciplinaridade, mas que, ao longo das últimas décadas, pode ser notada progressiva convergência entre os estudiosos dessa temática. Cada contribuição, ao abordar novos aspectos ou aportar olhares diferentes sobre os mesmos aspectos, está a demarcar o campo de estudo. A interdisciplinaridade, em seu entender, está a se caracterizar mais como processo do que como produto (p. 25), o que reduz o risco de vir a converter-se em nova disciplina e, pior, em disciplina aplicada. Por isso, o método que é próprio à interdisciplinaridade - quer em decorrência do espaço fluído de delimitação do campo de estudo, quer pela crença de que a formação do pesquisador interdisciplinar se dará no decorrer dos processos interdisciplinares que o envolvam e a despeito de sua prontidão -, é ser fundamentado na ação. Assim, "o método que nos parece natural [...] é o *do discurso interdisciplinar*. Tomando-se por base o discurso, o método dele decorrente surge do envolvimento e da complexidade da participação no questionar, no indagar, no pes-

---

[48] FAZENDA, I. C. A. *Critical-historical review of interdisciplinary studies in Brazil. Association for Integrative Studies Newsletter*, v. 17, n. 1, 1995, p. 1-9.

quisar" (FAZENDA, 1994, p. 68). Tal método assenta-se em quatro aspectos principais: 1) emprego da dinâmica maiêutica no processo de questionamento; 2) existência de liberdade e ausência de direcionalidade das respostas; 3) reconhecimento de que a construção depende do diálogo, da colaboração, da pesquisa e da consciência da transitoriedade das posições assumidas; 4) resgate da memória e das histórias de vida. Instaura-se, assim, o ambiente ao exercício dos cinco princípios (cinco virtudes?) "que subsidiam uma prática docente interdisciplinar: humildade, coerência, espera, respeito e desapego" (FAZENDA, 2001, p. 11).

Subentende-se, então, como pontua Sachot (2000), que a interdisciplinaridade da formação do docente deriva daquela de seus beneficiários, os estudantes, sem a qual perde o sentido.[49] Ao fazer a distinção entre interdisciplinaridade heurística, que visa encontrar a verdade, e interdisciplinaridade praxiológica[50], que busca mobilizar os saberes visando uma produção *"autre qu'un savoir 'savant'"*, cujos sentidos se assemelham às abordagens epistemológica e pragmática de Lenoir, Sachot salienta a distinção entre as dimensões individuais e coletivas da apreensão e do sentido da interdisciplinaridade. Em seu entender, ambas as formas de interdisciplinaridade têm sua origem na pessoa enquanto indivíduo - capaz de formular juízos de valor e de assumir responsabilidade e, por ser dotado de razão, não pode apreender a realidade, de maneira intelectual ou praxiológica, senão pela análise e fracionamento -, mas que a dimensão coletiva não tem igual significação nos dois casos. Na interdisciplinaridade heurística as pessoas são portadoras da mesma lógica científica, estão entre pares, enquanto na interdisciplinaridade praxiológica, há tantas lógicas exploráveis quanto o número de pessoas e de relações interpessoais: a lógica da ação não é mais que federativa.[51]

Assim colocada a discussão, sobressai importante ponto de convergência entre os entendimentos de Sachot (2000) e Fazenda (1994, 2001), no que respeita à interdisciplinaridade ter origem primeira na pessoa do pesquisador. O obstáculo, contudo, como afirma Japiassu, é que

> o interdisciplinar não é algo que se ensine ou que se aprenda. É algo que se vive. É fundamentalmente uma atitude do espírito. Atitude feita de curiosidade, de abertura,

---

[49] "*Une double hypothèse est ici soumise à l'examen. La première est que l'interdisciplinarité n'est pas seulement une méthode à laquelle, par laquelle et pour laquelle la formation à l'enseignement doit préparer. Elle ne relève pas seulement de l'organisation, du dispositif extérieur, de la méthodologie. Elle est constitutive de toute formation. Elle en signifie même une logique interne première. La seconde hypothèse est que, si on accepte la première, l'interdisciplinarité de la formation à l'enseignement est avant tout determinée par celle de la formation de ceux au bénéfice desquels elle est destinée: les futurs élèves ou étudiants*" (SACHOT, 2000, p. 1).

[50] "*L'interdisciplinarité heuristique est la pragmatique de la pensée en tant que celle-ci vise à produire du vrai et relève, pour cette raison, d'une logique procédurale spécifique, à savoir la logique de scientificité*". *[...]* "*L'interdisciplinarité praxéologique, quant à elle, est la pragmatique de la pensée en tant que celle-ci mobilise des savoirs et savoir-faire (dont des disciplines scientifiques) en vue d'une production autre qu'un savoir 'savant'*" (SACHOT, 2000, p. 2).

[51] Esta distinção é fundamental, porque "*si l'on retient cette distinction, il apparaîtra que l'éducation se définit avant tout selon une logique d'interdisciplarité praxéologique. L'éducation n'est ni une science ni l'application d'une science ou d'une théorie savante! Elle est un projet politique global qui met en congruence un ensemble disparate de confédérations interdisciplinaires qui, heureusement, sont mouvantes et constamment en conflit. C'est elle qui est première et non les disciplines*" (SACHOT, 2000, p. 3).

> de sentido de aventura, de intuição das relações existentes entre as coisas e que escapam à observação comum (JAPIASSU, 1981, p. 81).

Mas, se "o interdisciplinar não é algo que se ensine ou que se aprenda", então o pesquisador, mesmo que curioso, aberto, aventureiro e sagaz, defronta-se, desde logo, com três aparentes paradoxos, se desejar realizar estudo sob perspectiva interdisciplinar. *Primeiro paradoxo*: como ser interdisciplinar sem aprender a ser, se o conseguir ser resulta de um processo qualquer de aprendizagem, de ir sendo, até ser? *Segundo paradoxo*: de alguma forma, ao conseguir ser interdisciplinar, como aplicar esse conhecimento sobre o objeto para que o resultado do estudo seja compreendido por aqueles que também são interdisciplinares, e eventualmente por aqueles que não o sejam, como interdisciplinar e produto da interdisciplinaridade? *Terceiro paradoxo*: como institucionalizar esse conhecimento se não for possível disponibilizá-lo a outrem, isto é, sem configurá-lo como *saber significativo*, mas apenas como *conhecimento*, na perspectiva que propõe Fourez (2000)?[52]

Talvez seja possível enfrentar os paradoxos se for aceitável considerar, com Fazenda (1994), a interdisciplinaridade sob os ângulos do processo e do produto, a recair a discussão do processo sobre a figura do pesquisador e a do produto sobre o resultado constatável do trabalho, na perspectiva da interdisciplinaridade heurística de Sachot (2000). Assim, do ponto de vista do pesquisador, é possível assumir que a interdisciplinaridade mais bem se configure como sucessão de *patamares de conhecimento* no processo de busca de saber significativo, processo este que, por percursos evolutivos complexos e pouco estruturados, propicia acomodações temporárias do conhecimento, as quais, por fazerem parte de processo, se revelarão apenas estágios, duráveis enquanto o pesquisador, impulsionado pelo sentido de aventura extravasado em projeto, não se lançar em outro percurso evolutivo, quiçá mais complexo e ainda menos estruturado; ou seja, ir sendo, até, oxalá, vir a ser. Do ponto de vista do produto, é o julgamento dos pares e a incorporação do veiculado em seus estudos que conferem ao trabalho a condição de saber significativo; isto é, apenas quando se manifesta efetivamente e eclode como *saber* é que a interdisciplinaridade se conforma, posto que como *conhecimento* individual mais não é do que faceta de uma erudição.

Então, é quando o individual e o coletivo reciprocamente se nutrem que se compreende a expectativa de Fazenda (1994), de a formação do pesquisador interdisciplinar se dar no decorrer dos processos interdisciplinares que o envolvam, e se explica a constatação de Lenoir (2005), de os acadêmicos de cada cultura tentarem transportar para a interdisciplinaridade a característica visão de mundo de suas culturas (e, mais ainda, de suas subculturas científica e acadêmica). Aí, ao se acatar que o propósito da interdisciplinaridade é o de construir saberes significativos sobre uma temática para derivar dela novo entendimento, posto as disciplinas científicas não poderem, sozinhas, responder às demandas altamente complexas da contempo-

---

[52] "Em francês podemos valorizar esta socialização, distinguindo entre os *conhecimentos* - organizados segundo a personalidade e o corpo de cada indivíduo - e os *saberes*, que seriam conhecimentos ou representações socializadas, instituídas e padronizadas" (FOUREZ, 2000).

raneidade, é possível aceitar, com Lenoir, que se faz "necessário recorrer à interdisciplinaridade em função da exigência de um outro método de análise de nosso mundo, mas também em função de finalidades sociais" (LENOIR, 2005, p. 9).

Entendida a interdisciplinaridade como estágio integrador de saberes, decorrente do aumento da complexidade originado da multiplicação e fragmentação desses saberes[53], bem como que seu centro é ocupado pelo homem, porque "o conhecimento objetivo necessita do sujeito, da interação subjetiva e também de projeções das estruturas mentais do sujeito" (MORIN, 2000a, p. 53)[54], a caracterização de *interdisciplinaridade stricto sensu* e o conceito de *ilha de racionalidade*, de Fourez, mostram-se significativos aos propósitos deste estudo:

> *[...] la recherche interdisciplinaire trouve ses critères de pertinence dans le contexte précis de la situation considérée et dans les projets en vue desquels on veut se la représenter* (FOUREZ, 2000).

A perspectiva da transdisciplinaridade

A Carta de Transdisciplinaridade, adotada no I Congresso Mundial, em 1994, reconhece, em seu artigo 2, a "existência de diferentes níveis de Realidade, regidos por lógicas diferentes"[55] e dispõe, no artigo 3, que a transdisciplinaridade "faz emergir do confronto das disciplinas novos dados que as articulam entre si; e ela nos oferece uma nova visão da Natureza e da Realidade", o que permitiria à transdisciplinaridade encimar a hierarquia de níveis de integração dos saberes no sistema da ciência. Essa aspiração já fora expressa por Piaget em 1972, ao cunhar o termo e relacionar a transdisciplinaridade à superação do estágio da interdisciplinaridade e das fronteiras estáveis entre as disciplinas.[56]

Ao seguir essa linha, Nicolescu (1999, 2000, 2002, 2005) sequer busca caracterizar a disciplina ou discutir a multidisciplinaridade: ocupa-se da apreciação da pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. A pluridisciplinaridade, considera ele, respeita ao "estudo de um objeto de uma mesma e única disciplina por várias disciplinas ao mesmo tempo" (NICOLESCU, 1999, p. 45), a coincidir com Fourez (2000). Essa fecundação pelas diversas disciplinas amplia e aprofunda o conhecimento do objeto em sua própria disciplina e faz com que a abordagem pluridisciplinar propicie ultrapassar as disciplinas, "mas *sua finalidade con-*

---

[53] "A complexidade nutre-se da explosão da pesquisa disciplinar e, por sua vez, a complexidade determina a aceleração da multiplicação das disciplinas" (NICOLESCU, 1999, p. 36).

[54] "O conhecimento objetivo necessita do sujeito, da interação subjetiva e também de projeções das estruturas mentais do sujeito. O conhecimento não é um espelho, uma fotografia da realidade. O conhecimento é sempre tradução e reconstrução do mundo exterior e permite um ponto de vista crítico sobre o próprio conhecimento" (MORIN, 2000a, p. 53).

[55] "*Article 2: La reconnaissance de l'existence de différents niveaux de réalité, régis par des logiques différentes, est inhérente à l'attitude transdisciplinaire. Toute tentative de réduire la réalité à un seul niveau régi par une seule logique ne se situe pas dans le champ de la transdisciplinarité*". Carta de Transdisciplinaridade, 1994.

[56] *"Finally, we hope to see succeeding to the stage of interdisciplary relations a superior stage, which should be 'transdisciplinary', i.e. which will not be limited to recognize the interactions and or reciprocities between the specialized researches, but which will locate these links inside a total system, without stable boundaries between disciplines"* (PIAGET, Jean. *Epistemologie des rélations interdisciplinaires. In, L'interdisciplinarité. Problèmes d'enseignement et de recherche dans les Universités*. Paris: UNESCO/OCDE/*CERI*, 1972).

tinua inscrita na estrutura da pesquisa disciplinar" (*idem, ibidem*). Em relação à interdisciplinaridade as abordagens de Nicolescu e Fourez divergem: o entendimento do primeiro sobre o conceito é aquele que o segundo adota para a transdisciplinaridade, ou seja, Nicolescu (1999) considera que a interdisciplinaridade "diz respeito à transferência de métodos de uma disciplina para outra", enquanto Fourez aponta a transdisciplinaridade como "uma prática que utiliza os conhecimentos, noções, procedimentos, competências etc. - próprias de uma disciplina, no contexto de outra" (FOUREZ, 2000). A divergência acentua-se. Nicolescu concebe três graus de interdisciplinaridade: *um grau de aplicação*, quando a transferência do método de uma disciplina para outra propicia a resolução de questões no âmbito desta outra; *um grau epistemológico*, quando a transferência de métodos da lógica formal de uma disciplina "produz análises interessantes na epistemologia" da outra; *um grau de geração de novas disciplinas*, quando a transferência de métodos enseja que, da junção de conhecimentos, se delimite novo campo, a ultrapassar aquele das disciplinas doadora e receptora do método. Mas, acrescenta: "como a pluridisciplinaridade, a interdisciplinaridade ultrapassa as disciplinas, *mas sua finalidade também permanece inscrita na pesquisa disciplinar*" (NICOLESCU, 1999, p. 46). Valendo-se de abordagem complexa, o Autor deposita sobre o conceito de transdisciplinaridade o mais alto grau de integração, na busca do conhecimento.

> A *transdisciplinaridade*, como o prefixo "trans" indica, diz respeito àquilo que *está ao mesmo tempo entre* as disciplinas, *através* das diferentes disciplinas e *além* de qualquer disciplina. Seu objetivo é *a compreensão do mundo presente*, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento (*idem, ibidem*).

A assunção fundamental do Autor, a embasar a busca dessa visão unificadora do conhecimento, é a da existência de vários níveis de Realidade, sempre negado pelo pensamento clássico. Como diz, "a transdisciplinaridade se interessa pela dinâmica gerada pela ação de vários níveis de Realidade ao mesmo tempo" (NICOLESCU, 2000, p. 16). Acontece que a ciência moderna está fundamentada na posição ontológica de separação do sujeito da Realidade, que é dele independente, como já apontado no Quadro 1. *Crenças básicas de paradigmas de pesquisa*, nas colunas que se referem aos paradigmas positivista e pós-positivista. Então, no plano da razão, o sujeito tem que buscar ordem ou leis para entender essa Realidade e a ciência, desde Galileo, estabelece três postulados fundamentais a essa busca: a existência de leis universais, de caráter matemático; a descoberta destas leis pela experiência científica; a reprodutibilidade perfeita dos dados experimentais. Por conseguinte, como salienta o Autor, "a unica Realidade digna deste nome era, naturalmente, a Realidade objetiva, regida por leis objetivas" (NICOLESCU, 1999, p. 18).[57] A lógica que lhe é subjacente é a lógica clássica, com seus

[57] A física clássica assenta-se sobre as idéias de continuidade, causalidade local e determinismo. O conceito de *continuidade* refere à noção de que não se pode passar de um ponto a outro do espaço e do tempo sem passar por todos os pontos intermediários. O conceito de *causalidade local* explicita que a cada causa em um ponto dado corresponde um efeito em um ponto infinitamente próximo e a cada efeito em um ponto dado corresponde uma causa em um ponto infinitamente próximo, o que possibilita encadeamento contínuo de causas e efeitos. O conceito de *determinismo* dispõe que, dado um estado físico num determinado instante (condições iniciais), é possí-

três axiomas: o axioma da *identidade*, A é A; o axioma da *não-contradição*, A não é não-A; o axioma do *terceiro excluído*, não existe um terceiro termo T que é ao mesmo tempo A e não-A. Porém, com a formalização da mecânica quântica e, depois, da física quântica, argumenta Nicolescu, surge a necessidade de uma *nova lógica* para explicar os paradoxos encontrados em seu âmbito[58], que não se solucionavam com a lógica clássica. Daí decorrem as tentativas de trabalhar com o segundo e com o terceiro axiomas, "introduzindo a não-contradição com vários valores de verdade no lugar daquela do par binário (A, não-A)" (*op. cit*., p. 31) e "mostrar que *a lógica do terceiro incluído* é uma verdadeira lógica, formalizável e formalizada, multivalente (com três valores: A, não-A e T) e não contraditória" (*op. cit*, p. 32).

> A compreensão do axioma do terceiro incluído - *existe um terceiro termo T que é ao mesmo tempo A e não A* - fica totalmente clara quando é introduzida a noção de "níveis de Realidade". [...] O terceiro dinamismo, o do estado T, exerce-se num outro nível de Realidade, onde aquilo que parece desunido (onda ou corpúsculo) está de fato unido (quantum), e aquilo que parece contraditório é percebido como não-contraditório (NICOLESCU, 1999, p. 32-33).

Essa lógica do terceiro incluído é uma lógica da complexidade[59] e talvez privilegiada para utilização nos campos social e político. Como destaca Nicolescu, se para o pensamento clássico a transdisciplinaridade afigura-se como absurda por lhe faltar objeto, para a transdisciplinaridade "o pensamento clássico não é absurdo, mas seu campo de aplicação é bastante restrito" (NICOLESCU, 1999, p. 46) e "os três pilares da transdisciplinaridade - os níveis de Realidade, a lógica do terceiro incluso e a complexidade - determinam a metodologia da pesquisa transdisciplinar" (*idem*, p. 47).

Assim, se por um lado Nicolescu assenta de forma insofismável a transdisciplinaridade no topo da "hierarquia" de integração dos saberes, mantendo seu pensamento com ela boa aderência - desde que se aceite a interdisciplinaridade abaixo da transdisciplinaridade e acima de pluridisciplinaridade, que se alteia em relação à disciplinaridade -, por outro lado merecem melhor atenção dois aspectos fundamentais: o conceito de nível de Realidade e a pretensão à uma metodologia própria da transdisciplinaridade.

A aceitação da existência de níveis de Realidade está vinculada à compreensão de que o *conceito de continuidade*, válido para o mundo macrofísico (nota 57), não é válido em escala quântica - a escala do infinitamente pequeno e do infinitamente breve -, pois a descoberta de

---

vel prever completamente o estado físico em qualquer outro momento dado do tempo, posto que os estados físicos são funções de posições e velocidades, calculáveis por equações.

[58] *"The new scientific and philosophical notions it introduced - the principle of superposition of quantum 'yes' and 'no' states, discontinuity, non-separability, global causalatiy, quantum indeterminism - necessarily led the founders of quantum mechanics to rethink the problem of the complete Object/Subject separation"* (NICOLESCU, 2005, p. 5).

[59] "A lógica do terceiro incluído é não-contraditória, no sentido de que o axioma da não-contradição é perfeitamente respeitado, com a condição de que as noções de 'verdadeiro' e 'falso' sejam alargadas, de tal modo que as regras de implicação lógica digam respeito não mais a dois termos (A e não-A), mas a três termos (A, não-A e T), *coexistindo no mesmo momento do tempo*" (NICOLESCU, 1999, p. 34, grifo nosso).

Max Planck[60], que dá origem à mecânica quântica, é de a energia ter estrutura discreta, descontínua; isto é, entre dois pontos não há nada.[61] Isto implica colocar em xeque o *conceito de causalidade local*, pois um novo tipo de causalidade é requerido à explicação da interação das unidades físicas. Ou seja, diferentemente do mundo macrofísico, em que os objetos interagem progressivamente menos à medida que se afastam, no mundo quântico as entidades quânticas continuam a interagir qualquer que seja seu afastamento. Além disso, é impossível localizar um *quantum* num ponto preciso do espaço e do tempo, ou traçar a trajetoria bem determinada de uma partícula quântica, pondo por terra o *conceito de determinismo*. Assim se prova a existência de novo tipo de causalidade, a *causalidade global*, a abarcar o sistema de todas as entidades físicas em seu conjunto. A existência de correlações não locais expande o campo de verdade, da Realidade.[62]

Há que distinguir, porém, níveis de Realidade de níveis de percepção da realidade pelo sujeito, como na proposta fenomenológica de Husserl. Um nível de Realidade não é apenas uma construção social ou o resultado de nova forma de estruturação[63], mas conjunto de sistemas que permanecem invariáveis sob a ação de certas leis gerais, que precisam ser rompidas para se operar a passagem para conjunto diferente de invariantes, caracterizador de outro nível de Realidade. Quer dizer: por um lado, a Realidade é "aquilo que *resiste* às nossas experiências, representações, descrições, imagens ou formalizações matemáticas" (NICOLESCU, 1999, p. 24); por outro lado, "a descontinuidade que se manifestou no mundo quântico manifesta-se também na estrutura dos níveis de Realidade", o que não impede aos mundos quântico e macrofísico de coexistirem[64], a despeito da impossibilidade de passagem de um a outro (*idem*, p.

---

[60] O físico teórico Max Planck (1858-1947) descobriu, em 1899, nova constante fundamental, chamada Constante de Planck. Um ano depois descobriu a lei da radiação térmica, chamada Lei de Planck da Radiação. Essa foi a base da teoria quântica, que surgiu dez anos depois com a colaboração de Albert Einstein e Niels Bohr.

[61] Nicolescu se vale de ilustrativa metáfora para explicar a descontinuidade a alguns com dificuldade de relacioná-la à transdisciplinaridade: "*For them the boundaries between disciplines are like boundaries between countries, continents and oceans on the surface of the Earth. These boundaries are fluctuating in time but a fact remains unchanged: the continuity between territories. We have a different approach of these boudanries between disciplines. For us, they are like the separation between galaxies, solar systems, stars and planets. It is the movement itsef which generates the fluctuation of boundaries. This does not mean that a galaxy intersects another galaxy. When we cross the boundaries we meet the interplanetary and intergalactic vacuum. This vacuum is far from being empty: it is full of invisible matter and energy. It introduces a clear discontinuity between territores of galaxies, solar systems, stars and planets. Without the interplanetary and intergalactic vacuum ther is no Universe"* (NICOLESCU, 2005, p. 7).

[62] "A não separabilidade quântica não põe em dúvida a própria causalidade, mas uma de suas formas, a causalidade local. Ela não põe em dúvida a objetividade científica, mas uma de suas formas: a objetividade clássica. [...] A não separabilidade quântica nos diz que há, neste mundo, pelo menos numa certa escala, uma coerência, uma unidade das leis que asseguram a evolução do conjunto dos sistemas naturais" (NICOLESCU, 1999, p. 22).

[63] *"Levels of Reality are radically different from levels of organization as these have been defined in systemic approches. Levels of organization do not pressupose a discontinuity in the fundamental concepts: several levels of organization can appear at one and the same level of Reality. The levels of organization correspond to different structures of the same fundamental laws"* (NICOLESCU, 2005, p. 14).

[64] "O surgimento de no mínimo três diferentes níveis de Realidade no estudo dos sistemas naturais - o nível macrofísico, o nível microfísico e o espaço-tempo cibernético - é um evento maior na história do conhecimento" (NICOLESCU, 2002, p. 49).

25). Mais ainda, nenhum nível de Realidade constitui lugar privilegiado de onde seja possível compreender todos os outros níveis, visto um nível de Realidade ser o que é porque todos os outros níveis existem ao mesmo tempo (*idem*, p. 56), o que assinala a incompletude de cada um deles. Então, os níveis de Realidade estão ligados por uma coerência, orientada pela transmissão de informação (energia codificada) de um nível mais baixo para outro mais elevado[65], numa totalidade que se caracteriza como unidade aberta, posta a infinidade de níveis de Realidade. Em conseqüência, para que a coerência seja mantida, "é preciso considerar que o conjunto dos níveis de Realidade se prolonga por uma zona de não-resistência a nossas experiências, representações, descrições, imagens e formulações matemáticas", em que o real é velado, em que há transparência absoluta.

> A não resistência dessa zona de transparência absoluta é devida, simplesmente, às limitações de nossos corpos e de nossos órgãos dos sentidos, quaisquer que sejam os instrumentos de medida que prolonguem esses órgãos dos sentidos. A afirmação de um conhecimento humano infinito (que exclui qualquer zona de não-resistência), afirmando ao mesmo tempo as limitações de nosso corpo e de nossos órgãos dos sentidos, parece-nos uma prestidigitação lingüística. A zona de não resistência corresponde ao sagrado [inviolável?], isto é, ao que não se submete a nenhuma racionalização (NICOLESCU, 1998, adição nossa).

O conjunto dos níveis de Realidade e da zona complementar de não-resistência constituí o *objeto* transdisciplinar. O objeto transdisciplinar é acessível ao conhecimento pela existência de diferentes níveis de percepção humana, como propõe a fenomenologia ao adotar o postulado de ser o fenômeno ao mesmo tempo logos, já que permite, junto com o fato, captar uma essência que o ultrapassa, pois é a intuição de seu sentido ideal. Por isso, pode haver tantas essências quantas significações nosso espírito seja capaz de produzir. "As essências constituem uma espécie de armadura inteligível do ser, tendo sua estrutura e suas leis próprias. Elas são o sentido *a priori* no qual deve entrar todo mundo real ou possível" (HUSSERL, 2002; Introdução de Zilles, p. 23). Esses diferentes níveis de percepção se encontram em correspondência biunívoca com os níveis de Realidade e permitem uma visão cada vez mais geral, mais unificadora, mais abarcadora da Realidade, sem jamais exauri-la completamente.

Analogamente aos níveis de Realidade, a coerência dos níveis de percepção pressupõe uma zona de não-resistência e o conjunto dos níveis de percepção e sua zona complementar de não-resistência constitui o *sujeito* transdisciplinar. Isto é, os *níveis de percepção*, de fato, são níveis de Realidade do sujeito, enquanto os níveis de Realidade são níveis de Realidade do objeto.

---

[65] "No mundo dos níveis de realidade *per se*, o que está em cima é como o que está embaixo, mas o que está embaixo não é como o que está em cima. A matéria mais fina penetra a matéria mais densa, do mesmo modo que a matéria quântica penetra a matéria macrofísica, mas o inverso não é verdadeiro. Os graus de materialidade induzem uma flecha de orientação da transmissão de informação de um nível ao outro. Nesse sentido, 'o que está embaixo não é como o que está acima', as palavras 'em cima' e 'embaixo' não tendo aqui outra significação (espacial ou moral) senão aquela topológica, associada à flecha da transmissão de informação. Essa flecha está associada, por sua vez, à descoberta de leis cada vez mais gerais, unificadoras e abrangentes" (NICOLESCU, 1998).

> Ao fluxo de informação que atravessa os diferentes níveis de Realidade de maneira coerente corresponde um fluxo de consciência atravessando de maneira coerente os diferentes níveis de percepção da Realidade. Os dois fluxos estão numa relação de isomorfismo graças à existência de uma única zona de não-resistência. O conhecimento não é nem interior, nem exterior: ele é ao mesmo tempo exterior e interior. O estudo do universo e o estudo do ser humano sustentam-se reciprocamente. A zona de não-resistência faz o papel do terceiro secretamente incluído que permite a unificação, preservando as suas diferenças, do Sujeito transdisciplinar e do Objeto transdisciplinar (NICOLESCU, 1998).

Dessa forma, o *objeto* transdisciplinar e seus níveis de Realidade, o *sujeito* transdisciplinar e seus níveis de percepção e o *terceiro incluído* - "o termo de Interação entre Sujeito e Objeto, que não pode ser reduzido nem ao Sujeito nem ao Objeto" (NICOLESCU, 2002, p. 56) - definem o modelo transdisciplinar de Realidade, a permitir formular uma metodologia transdisciplinar, a partir de três axiomas:

> *axioma ontológico* - há, na Natureza e em nosso conhecimento da Natureza, diferentes níveis de Realidade e, correspondentemente, diferentes níveis de percepção;
>
> *axioma lógico* - a passagem de um nível de Realidade a outro é assegurado pela lógica do terceiro incluído;
>
> *axioma da complexidade* - a estrutura da totalidade de níveis de Realidade ou percepção é uma estrutura complexa: cada nível é o que é porque todos os níveis existem ao mesmo tempo.[66]

Para cada axioma é possível estabelecer feixe de postulados a ele pertinentes.

> *Postulados ontológicos*: 1. A Natureza participa no ser do mundo, o que aporta uma dimensão ontológica ao conceito de Realidade. 2. Todo nível de Realidade tem uma configuração de espaço-tempo associada, que difere de um nível para outro. 3. A introdução de níveis de Realidade induz a uma estrutura muldimensional e multireferencial de Realidade. 4. A totalidade de leis não exaure a Realidade: há que considerar o sujeito e suas interações com o objeto.
>
> *Postulados lógicos*: 1. Em um mesmo nível de Realidade, todas as manifestações aparecem como conflito entre elementos contraditórios. 2. Um terceiro termo situado no mesmo nível de Realidade do par de contraditórios não pode reconciliá-los. 3. A lógica do terceiro incluído é instrumento de um processo de integração. 4. A ação da lógica do terceiro incluído em nível de Realidade diferente daquele em que ocorre a contradição introduz uma dinâmica que induz a uma estrutura aberta da totalidade dos níveis de Realidade.
>
> *Postulados da complexidade*: 1. Teorias unificadas evidenciam sua força no nível dos princípios gerais, mas se mostram fracas para descrever a complexidade de nosso próprio nível de Realidade. 2. Um novo Princípio de Relatividade emerge da coexistência entre pluralidade complexa e uma estrutura aberta da unidade dos níveis de Realidade.

---

[66] *"The first two get their experimental evidence from quantum physics, but they go well beyond exact sciences. The last one has its source not only in quantum physics but also in a variety of other exact and human sciences. All three are in agreement with traditional thinking, present on earth from the beginning of historical times"* (NICOLESCU, 2005, p. 9).

3. Este Princípio de Relatividade origina uma nova perspectiva sobre o mundo e quando a perspectiva sobre o mundo muda, o mundo muda. 4. Do ponto de vista da transdisciplinaridade, a complexidade é a forma moderna do antigo princípio da interdependência universal.

A ação combinada dos axiomas ontológico, lógico e da complexidade engendra valores já que, como argumenta Nicolescu (2005), do ponto de vista da transdisciplinaridade, o objetivo não é apenas o de entendimento do mundo, mas o de encontrar soluções para os complexos problemas contemporâneos, incluindo *os sistemas de referência* que produzem esses problemas, em busca de modos de vida sustentáveis.[67]

Este estudo considera que o sofisticado corpo conceitual oferecido pela perspectiva de transdisciplinaridade de Nicolescu propende à condição de paradigma científico, porquanto abarca as dimensões ontológica, epistemológica, metodológica e axiológica da produção de conhecimento, visando a intervenção no mundo, mas apega-se à primazia da ordem econômica como sistema básico de referência, ou fator explicativo, no entendimento do mundo desta quadra de 150 anos que define como seu escopo.

Isto porque, parece, se por analogia for aceita a transposição dos axiomas da identidade e da não-contradição, da lógica clássica para o âmbito da produção social, esta se polarizaria entre as idéias de *produção para a vida* - configurada como arcabouço produtivo e transacional calcado nas necessidades de subsistência, de bem-estar e de desenvolvimento humano - e de *produção para o lucro*, distinguida por aparato produtivo e transacional inserido em condições de mercado, de apropriação da riqueza e de acumulação de capital. Esta contraposição somente pode ser conciliada pela inclusão de um terceiro termo, portador de uma teleologia, que em Marx se abriga sob a categoria modo de produção. Dessarte, é o modo de produção que institui o nível de realidade, pois de suas características decorrem as condições materiais e espirituais da vida, responsáveis, por um lado, pela *ratio* das relações sujeito-objeto e, em conseqüência, pela evolução dos níveis de percepção do sujeito.[68] Acresce que, se historicamente foi possível a concomitância dos modos de produção comunista primitivo, escravista e feudal, sob o amparo da "causalidade local", que proporcionava às sociedades ou civilizações a delimitação de seus espaços e a escolha do *modus vivendi*, a partir da emergência da economia de mercado, pelos requerimentos intrínsecos a seu funcionamento, aflora novo *modus faciendi*, estribado numa "causalidade global" que, em seu alastrar, elide opções e induz formas

---

[67] *"In the 'Planetary Era' there is no one single, big problem - only series of overlapping, interconnected problems - what Edgar Morins so aptly described as a 'polycrisis'. How we as the human species are going to respond to these over the next decade or two might very well be decisive for our peaceful and continued existence on the Earth"* (NICOLESCU, 2005, p. 31).

[68] "[...] a razão humana é em si mesma um processo que se desenrola no tempo, no qual vão sendo descobertas as categorias lógicas que definem a natureza e estrutura dos processos reais. O fato de ser uma faculdade subjetiva não lhe retira a condição de ser real, no sentido de ser um fundamento concreto, material, que, sendo parte do processo geral da realidade objetiva, acarreta a mesma transitoriedade naquela sua particular manifestação, reflexo subjetivo desse processo que a conduz" (PINTO, 1979, p. 99).

de flutuações das fronteiras, demarcáveis não mais por espaços territoriais ou sócio-culturais, mas por espaços econômicos de influência, em busca de predomínio.[69]

A despeito da configuração dos pelo menos três níveis de realidade identificados por Nicolescu - mundo macrofísico, mundo microfísico, espaço-tempo cibernético -, ao se tomar a centralidade da ordem econômica internacional como aspecto-chave da análise, evidencia-se, no período histórico abarcado, a progressiva prevalência de um mesmo nível de realidade, aquele patrocinado pelo modo de produção capitalista a operar em economia de mercado, que se valeu de diferentes *formas e níveis de organização* em seu percurso, durante o qual se patrocinou o desenvolvimento científico que viria a possibilitar a descoberta do mundo microfísico e a instituição do espaço-tempo cibernético. Sua força centrípeta avassaladora, aos poucos inibiu a existência de modos de produção alternativos, que, ou se foram a ele conformando, ou jazem em redutos insignificantes. Logo, outro nível de Realidade corresponderia à substituição do modo de produção, que, por intermédio de outra teleologia, interferisse nas prioridades e nos valores, assentes, no período, sobre o sistema de propriedade, a apropriação da mais-valia e a destinação da renda social à sustentação desse específico tipo de dominação.

Assim sendo, a noção de transdisciplinaridade fraca, de Max-Neef (2005), aplicável a um mesmo nível de Realidade, pode concorrer ao aproveitamento fecundo das perspectivas da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade. Em verdade, esse Autor denomina o constructo de Nicolescu de transdisciplinaridade forte e o acata como *"representing an unfinished scientific programme that offers fascinating possibilities for advanced reflection and research"* (MAX-NEEF, 2005, p. 5). Max-Neef adota a estrutura de níveis de integração dos saberes, anteriormente discutida (mono, multi, pluri, inter e transdisciplinaridade), mas apresenta a interdisciplinaridade organizada em dois níveis hierárquicos, em que o nível inferior corresponde ao saber especialista de disciplinas relacionadas, enquanto o nível superior, de coordenação, imbui de sentido ou finalidade esses saberes, ao definir área temática e axiomática comuns. Isto permite posicioná-la frente a diferentes contextos, semelhantemente à configuração proposta por Fourez (1997, 1999, 2000), em sua noção de ilha interdisciplinar de racionalidade. Max-Neef, contudo, vai além, ao se valer de mais específica caracterização das disciplinas. Em lugar de diferenciá-las umas das outras por seus graus de influência ou pela complexidade que lhes é inerente, classifica-as pela abrangência de suas finalidades, em: empíricas, pragmáticas, normativas, valorativas; o que lhe permite propor estrutura interdisciplinar dos saberes calcada nesses atributos, isto é, configurar quatro níveis de interdisciplinaridade superpostos, em que o propósito de cada nível é definido pelo nível imediatamente superior.

---

[69] "Antes do atual período tecnológico, vastos segmentos de espaço puderam escapar ao domínio, direto ou indireto, do modo de produção dominante, ou foram apenas atingidos por feixes de determinações limitadas. As relações entre espaço e formação social são de outra ordem, pois elas se fazem num espaço particular e não num espaço geral, tal qual para os modos de produção. Os modos de produção escrevem a História no tempo, as formações sociais escrevem-na no espaço" (SANTOS, 2005, p. 29).

Então, as disciplinas do nível empírico abordam o mundo como ele é, a exemplo da física, química, geologia, fisiologia, genética, sociologia, economia, enquanto as do nível pragmático, envolvem as capacidades de fazer, representadas pela agricultura, arquitetura, engenharia, indústria, comércio, medicina, entre outras. É como se as disciplinas empíricas buscassem responder à questão "o que existe?" e as pragmáticas à pergunta: "como aplicar o aprendido no nível empírico?" O nível normativo acolhe disciplinas preocupadas com a materialização das escolhas, ou seja, com o que se deseja fazer, entre as quais, o planejamento, a política, o direito e outras de caráter nomotético, cabendo no nível valorativo as disciplinas que se ocupam da idéia do dever ser, "o que se deveria fazer?", como a ética e a filosofia.

Sob este racional, a transdisciplinaridade fraca é o resultado da coordenação de todos os níveis hierárquicos, a implicar a supremacia do pensamento relacional sobre o pensamento racional estrito, por sua tendência ao reducionismo de uma lógica linear e binária pouco afeita às ciências humanas, às ciências sociais e às ciências sociais aplicadas. Ao mesmo tempo, por cuidar dos níveis de organização dos saberes, a transdisciplinaridade fraca inclina-se ao trato de desafios que melhor podem ser entendidos por processos conspectivos, interligados de maneira e à maneira sistêmica.

O modelo sistêmico

A teoria geral dos sistemas é uma concepção operatória[70] à abordagem de configurações complexas, demandantes de conhecimentos abrangentes, que permite construir modelos voltados ao trato de totalidades[71] por intermédio da aplicação de específico elenco de princípios e conceitos orientadores, de modo a possibilitar, ao mesmo tempo, a segregação do objeto de interesse de seu entorno, dele diferenciando-o, para, como entidade, compreendê-lo em suas formas, elementos, características e peculiaridades, sem descurar das relações necessárias ou convenientes que mantenha dentro de si - sua organização - e com o ambiente. Assim sendo, sua aplicação tanto se pode voltar à produção material e de conhecimento[72] como à resolução de problemas, à análise como à síntese, ao concreto como ao abstrato.

Devido a esta generalidade, a teoria geral de sistemas ostenta corpo teórico disperso e falto em consenso, paradoxalmente mais e mais tomado como recurso de inteligibilidade em situações complexas; justamente com a função de compressão, para compreensão, dessa complexidade. Por isso, pôde ser vista como instrumento apto à prática da interdisciplinaridade (Boulding, 1956; Buckley, 1971 (1967); Bertalanffy, 1975 (1968); Delattre, 2006 (1973), entre ou-

---

[70] "[...] a Teoria Geral dos Sistemas foi concebida como hipótese de trabalho. Sendo um cientista prático, o autor considera que a principal função dos modelos teóricos é a explicação, a previsão e o controle de fenômenos até agora inexplorados" (BERTALANFFY, 1975, p. 139).

[71] "A teoria geral dos sistemas é uma ciência geral da 'totalidade', que até agora era considerada um conceito vago, nebuloso e semimetafísico" (BERTALANFFY, 1975, p. 61).

[72] "Trata-se de uma transformação nas categorias básicas de pensamento [...] somos forçados a tratar com complexos, com 'totalidades' ou 'sistemas' em todos os campos de conhecimento. Isto implica uma fundamental reorientação do pensamento científico" (BERTALANFFY, 1975, p. 19-20).

tros) e como idéia-chave em campos tão diferentes quanto a astrofísica, a biologia, as ciências sociais.[73] Como exprime Morin, "a partir de todos os horizontes físicos, biológicos e antropossociológicos, impõem-se o fenômeno-sistema" (MORIN, 1997, p. 96). Por isso, também, é possível a ela associar as noções de ilha interdisciplinar de racionalidade, de Fourez (1997, 1998) e de transdisciplinaridade fraca, de Max-Neef (2005), pois ambas são sistemo-fenomênicas.[74]

As múltiplas definições de sistema apresentam-no, antes do mais, como unidade complexa organizada, ou seja: "inter-relação de elementos que constituem uma entidade ou unidade global" (MORIN, 1997, p. 99); "unidade global organizada de inter-relações entre elementos, ações ou indivíduos" (*idem*, p. 100); "complexo de elementos ou componentes direta ou indiretamente relacionados numa rede causal, de sorte que cada componente se relaciona pelo menos com alguns outros, de modo mais ou menos estável, dentro de determinado período de tempo" (BUCKLEY, 1971, p. 68). Em verdade, é possível aproximar-se da idéia de sistema a partir da reunião de suas propriedades sob quatro categorias - constituição, instituição, organização, sustentação - e de variável conjunto de atributos antinômicos, do tipo: fechado-aberto, estático-dinâmico, caixa-preta - caixa-branca, concreto-abstrato, em geral de baixo valor heurístico, pois esses termos tendem a associar-se ao sistema em qualificações de segunda ordem, já que decorrem de suas propriedades.

A categoria *constituição* abarca o conjunto de elementos que, em essência, compõem o sistema: a unidade, as partes, as inter-relações, sem os quais não se pode conformar. Cabe às inter-relações o papel articulador, no sentido de necessárias à formação do conjunto e de requeridas pela interdependência das partes, responsável por instaurar e manutenir a identidade portada por um todo holista. Dito de outro modo, a propriedade da unidade decorre das propriedades das partes e da propriedade conectiva das inter-relações que a produzem.[75]

A categoria *instituição* compreende os elementos teleológicos do sistema: intencionalidade, finalidade, direcionalidade, sem os quais carece da motivação para ser constituído ou delimitado. A definição e a composição do sistema concebem-no como entidade imbuída de sentido e propósito, com dinâmica própria e apropriada, já que voltada e direcionada ao fim específico para o qual foi instituída.[76] Assim, a propriedade da intenção convoca e orienta a propriedade da direção em virtude de um propósito cujo sentido só se concebe pela antecipa-

---

[73] "Enfim, a sociologia, desde a sua fundação, considera a sociedade como sistema, no sentido forte dum todo organizador irredutível aos seus constituintes, os indivíduos" (MORIN, 1997, p. 96).

[74] *"The objectives of General Systems Theory then can be set out with varying degrees of ambition and confidence. At a low level of ambition but with a high degree of confidence it aims to point out similarities in the theoretical constructions of different disciplines, where these exist, and to develop theoretical models having applicability to at least two different fields of study. At a higher level of ambition, but with perhaps a lower degree of confidence it hopes to develop something like a 'spectrum' of theories - a system of systems which may perform the function of a 'gestalt' in theoretical construction"* (BOULDING, 1956).

[75] "[...] as características constitutivas não são explicáveis a partir das características das partes isoladas. As características do complexo, portanto, comparadas às dos elementos, parecem 'novas' ou 'emergentes'" (BERTALANFFY, 1975, p. 83).

[76] "Em outras palavras, a direção do processo no sentido de um estado final não é um processo que seja diferente da causalidade, mas é outra expressão desta" (BERTALANFFY, 1975, p. 110).

ção do valor que a propriedade meta ou fim consubstancia e encerra[77], a motivar a instituição do sistema.

A categoria *organização* envolve os elementos referentes às propriedades estruturais do sistema: limite, equifinalidade, morfogênese, isomorfismo, que permitem conotá-lo, primeiro, como entidade autopoiética[78], segundo como modelo. O limite é propriedade que estabelece a diferenciação do sistema em relação ao ambiente, do qual o faz tornar-se outro para poder ser, sem isolá-lo, posto que dele procede e com ele mantém relação, a configurar, simultaneamente, sua abrangência e grau de permeabilidade. Nessa ambitude criada, a propriedade da equifinalidade assegura uma espécie de ordem dinâmica, a possibilizar, a partir de condições iniciais, diferentes arranjos e trajetos para consumação da meta ou finalidade pertinente. Isto faz com que a propriedade da morfogênese concorra não apenas à geração de uma singular forma organizacional ao sistema, mas que nele instaure capacidade adaptativa, no sentido de promover novos arranjos consonantes com os fins e com o meio. Por isso, configurações sistêmicas possuem a propriedade de isomorfismo, isto é, podem ser transpostas para outros âmbitos e outras ambiências.

A categoria *sustentação* compreende os elementos relativos às propriedades processuais, de funcionamento e regenerativas do sistema: acoplamento estrutural, morfostase, regulação. A propriedade de acoplamento estrutural é a contraparte de o sistema ser uma entidade autopoiética; ou seja, por ser operacionalmente fechado, o sistema depende de encerrar auto-organização compatível com a desorganização do entorno[79], pois, a despeito de ser determinado por sua própria estrutura, o entorno está pressuposto nessa estrutura, sem o que a *autopoiesis* se estanca, a impedir o sistema de existir. A propriedade da morfostase garante a sobrevivência pelo intercâmbio com o meio, já que pelas trocas entre o sistema e o entorno provê a manutenção da forma, da organização e da estabilidade do sistema, entendida esta como estado estacionário oriundo da eficácia acopladora, dinamicamente considerada. A regulação é a propriedade avaliadora do estado dos processos, do funcionamento e da regeneração contínua do sistema, pela aferição das condições de estabilidade intra-sistêmica e do sistema com o meio, para, pela retroação, interferir sobre as partes e o todo, que sobre si também influi, a fim de manter a estabilidade. Ao contemplar circuitos, processos e ciclos de operação, a regulação

---

[77] [...] com relação à natureza animada, ao contrário do que se passa com a natureza inanimada, temos a tendência de comparar os processo finalísticos com a previsão humana de um fim [...]" (BERTALANFFY, 1975, p. 111).

[78] O conceito de *autopoiesis* (Maturana, H.; Varela, F. *Autopoiesis and Cognition: The Realization of the Living*. London: Reidl, 1980) substituiu o conceito de sistema aberto-fechado. "*Autopoiesis* significa que um sistema complexo reproduz os seus elementos e suas estruturas dentro de um processo operacionalmente fechado com ajuda dos seus próprios elementos. Enquanto Maturana/Varela restringem o conceito da *autopoiesis* a sistemas vivos, Luhmann o amplia para todos os sistemas em que se pode observar um modo de operação específico e exclusivo, que são, na sua opinião, os sistemas sociais e os sistemas psíquicos" (MATHIS, 1998).

[79] *"Para el sistema estar cerrado significa estar incluido en algo que, visto desde dentro, constituye algo externo. Dicho de otra forma, la construcción y el mantenimiento de los límites del sistema presuponen un continuo que no conoce y no respeta estos límites"* (ARRIAGA ÁLVARES, 2003, p. 293).

liga recorrentemente[80] a morfostase à morfogênese, enlaçando as categorias instituição, organização e sustentação, a caracterizar-se como propriedade poiética.[81] Sua incapacidade ou deficiência reguladora derriba a organização do sistema, a acarretar sua degradação.

Uma vez que os sistemas se podem desmembrar e interligar, eles são passíveis de articulação, o que possibilita estabelecer entre eles relações em rede ou de hierarquia, a instituir noções como as de subsistema e de suprasistema para elucidar a importância relativa de cada um nas configurações que os conjuntem. Desse modo e por esse meio tem sido possível, dada uma delimitação de referência, decompô-los em arranjos de mais baixa ordem ou entrelaçá-los em construtos de nexo complexo. Estas características se prestam ao propósito desta poligrafia, tanto no que se refere ao trato do objeto, como para engendrar a articulação e o percurso metodológicos.

O modelo sistêmico de referência: Economia Política dos Sistemas-Mundo

A centralidade da ordem econômica internacional, assumida por este estudo, toma-a como cerne de modelo analítico-propositivo sistêmico, que encontra na Economia Política o elemento essencial de compreensão dos sistemas sociais históricos, mesmo que os entenda compostos pela inter-relação de processos econômicos, políticos e culturais: sobrevalora o econômico como fundamento explicativo. Coerentemente, toma dos sistemas sociais históricos - que parecem ser as unidades de análise mais interessantes ao estudo da vida social, em suas diversas manifestações -, aquele que, oriundo da modernidade, conformou unidade espaço-temporal ampla, originou diferente modo de ser do mundo e tem possibilitado a reprodução material desse mundo: o sistema-mundo capitalista.

Para explorar esse objeto, o referencial teórico proposto por Immanuel Wallerstein, entre outros, mas principalmente, revela-se de especial acuidade e oportunidade. Isto porque, metodologicamente, o Autor considera que teorizar é concomitante à análise de dados empíricos e, por sua vez, as análises só se podem fazer em termos de proposições e esquemas teóricos, a evidenciar a interdependência entre construção teórica e interpretação da realidade na sua elaboração conceptual. Essa dinâmica de alternância se justifica pelo entendimento de que a elucidação histórica é, em grande parte, a explicação do movimento, especialmente daquele lento e de ciclo longo, como recomenda Braudel (1972), a propiciar que a mudança social possa ser captada em termos de uma totalidade, a ser tomada como unidade de análise: é dela que advém o sentido do movimento, como é a totalidade das condições existentes que põe a socie-

---

[80] "Onde existe anel recorrente não existe nada que esteja fora do fluxo, da degradação, da renovação. A própria organização é constituída por elementos em trânsito, é atravessada pelo fluxo, a degradação, a renovação. A maravilha, o paradoxo e o problema residem no fato de esta atividade permanente e generalizada produzir estados estacionários, no fato de o *turnover* ininterrupto produzir formas constantes, no fato de o devir incessantemente criar ser" (MORIN, 1997, p. 176).

[81] "Estamos demasiado habituados a procurar e encontrar a regulação num dispositivo de correção de erros e não na *poiesis*, onde o jogo das solidariedades e dos antagonismos forma um anel. Porque a totalidade ativa não é, repetimos, uma transcendência investindo as partes, mas o conjunto das inter-retroações entre partes e todo, todo e partes" (MORIN, 1997, p. 180).

dade em movimento.[82] Por isso, não partilha do ponto de vista evolucional, de mesmas fases e etapas para o desenvolvimento de cada sociedade nacional, em que as nações em desvantagem podem mirar, como seus futuros, as condições presentes que nações adiantadas ostentem.

> Um sistema-mundo é um sistema social, um sistema que possui limites, estruturas, grupos associados, regras de legitimação e coerência. A sua vida é feita das forças em conflito que o mantêm unido por tensão e o dilaceram na medida em que cada um dos grupos procura eternamente remodelá-lo em seu proveito. Tem as características dum organismo, na medida em que tem um tempo de vida durante o qual as suas características mudam em alguns aspectos e permanecem estáveis noutros. Podem definir-se as suas estruturas, em momentos diferentes, como fortes ou fracas, em termos da lógica interna de seu funcionamento (WALLERSTEIN, 1990, p. 337).

É essa tensão-dilaceração que gera o movimento, a impelir, por um lado, à multipolaridade as forças e interesses que podem entrar em conjunção, e, por outro lado, à desigualdade. Esta proveniente da assimetria que as idéias de poder e interesse encerram e que a diferenciação e a competição consubstanciam, responsáveis, elas, pela co-existência de estruturas produtivas diferentes a cada zona do mundo que se contemple. Mas não é só isso. Goldfrank (2000), na apreciação que faz da obra de Wallerstein, aponta como ele se estriba em alguns conceitos de base colhidos em outros autores. Entre eles, destaca o de grupos de *status*, de Weber, que permitiu engendrar a noção de "ethno-nação" como grupo de *status* dentro da economia-mundo, a tomar a forma de nacionalismo nos países centrais, isto é, de uma solidariedade ideal e material em torno de uma identidade criada que propicia o sentimento de pertença e de destino comum, cuja implicação é a divisão dos trabalhadores do mundo em segmentos mutuamente exclusivos.

Isto força à contemplação das diferentes zonas do mundo em perspectiva geoeconômica, a configurar cada uma delas como unidade de análise substantiva, pois dotada de estrutura social e econômica estáveis, no sentido de as mudanças se darem lentamente, ao mesmo tempo em que, pelos vínculos que mantêm entre si, são parte de uma totalidade sistêmica. Então, como é próprio à *constituição* das conformações sistêmicas, à totalidade corresponde o elemento *unidade*, aos estados nacionais o elemento *partes*, e o papel articulador das *inter-relações* passa a se dar por meio da competição dos estados entre si, em busca da assunção dos papéis que possam ou sejam chamados a assumir no contexto. É por essa razão, que Wallerstein afirma, que "os únicos sistemas sociais reais são, por um lado, as economias de subsistência que não façam parte de sistema algum que exija tributos regulares, e, por outro lado, os sistemas mundiais" (WALLERSTEIN, 1990, p. 338).

---

[82] "Quando se estuda um sistema social, as linhas clássicas de divisão no seio das ciências sociais são irrelevantes. Antropologia, economia, ciência política, sociologia - e história - são divisões ancoradas numa concepção liberal do Estado e na sua relação com setores funcionais e geográficos da ordem social. Têm algum sentido se o foco de estudo forem as organizações. Perdem-no completamente se o foco de estudo for o sistema social. Não estou aqui a apelar para uma abordagem multidisciplinar do estudo dos sistemas sociais, mas antes para uma abordagem unidisciplinar" (WALLERSTEIN, 1990, p. 22).

Para caracterizá-los, Wallerstein valeu-se do trabalho de Polanyi, que identificou ao longo da história três *modos de organização econômica ou tipos de economia social* - prevalecentes em situações e condições distintas -, para convertê-los em *modos de produção e tipos de totalidade*. Assim, primeiramente, Polanyi assinala com a denominação de *recíprocas*, as economias tribais, cuja integração é baseada na reciprocidade e se desenrola sob uma única divisão do trabalho, organização política e cultura, as quais Wallerstein renomeia para *mini-sistemas*. A segunda configuração, que Polanyi denomina de economias *redistributivas* e Wallerstein de *impérios-mundo*, corresponde a um sistema-mundo com centralização política e existência de dois ou mais grupos culturalmente distintos interligados pela apropriação compulsória do excedente econômico, para ser distribuído entre os dominantes ou com fins políticos, mas marcados pela instabilidade, a alternar ciclos de expansão e contração, e exigentes de significativo aparato burocrático.[83] Ao terceiro modo de organização econômica, Polanyi denomina economia de *mercado*, ao passo que Wallerstein *economias-mundo*, a distinguirem-se dos demais modos pelo fato de a integração entre regiões distintas econômica e culturalmente dar-se por intermédio do mercado, onde se defrontam em competição múltiplos centros de diferentes intensidades de força, sem que qualquer deles alcance a dominação plena ou permanente, posto o que prevalece ser a interdependência das partes para a satisfação de necessidades do todo. De qualquer forma, a realidade fundamental é a do conflito social entre grupos, ditado pela disputa por condições materiais de existência ou elevação do nível de vida.

O interesse de Wallerstein, porém, está em utilizar essa tipificação para destacar que a economia-mundo moderna, diferentemente das economias-mundo anteriores, não descambou em império-mundo devido à peculiaridade política de a forma de organização econômica capitalista ser capaz de abrigar múltiplos sistemas políticos e, assim, a conjugação da economia-mundo capitalista com um sistema interestatal dá origem ao sistema-mundo capitalista, baseado "no fato de os fatores econômicos operarem no interior duma arena maior do que a que qualquer entidade política pode controlar totalmente. Isto dá aos capitalistas uma liberdade de manobra que tem uma base estrutural. Ela tornou possível a expansão econômica constante do sistema mundial, apesar duma distribuição muito desigual dos seus frutos" (WALLERSTEIN, 1990, p. 338). Este raciocínio se completa com as considerações de Polanyi:

> [...] o padrão de mercado, relacionando-se a um motivo peculiar próprio, o motivo da barganha ou da permuta, é capaz de criar uma instituição específica, a saber, o mercado. Em última instância, é por isto que o controle do sistema econômico pelo mercado é de conseqüência fundamental para toda a organização da sociedade: significa, nada menos, dirigir a sociedade como se fosse um acessório do mercado. Em vez de a eco-

[83] "A centralização política de um império era simultaneamente a sua força e a sua fraqueza. A sua força residia no fato de que garantia fluxos econômicos da periferia para o centro, pela força (tributos e taxas) e pelas vantagens monopolísticas no comércio. A sua fraqueza residia no fato de que a burocracia tornada necessária pela estrutura política tendia a absorver uma parte excessiva dos lucros, especialmente quando a repressão e a exploração originavam revoltas que aumentavam as despesas militares. Os impérios políticos são um meio primitivo de dominação econômica" (WALLERSTEIN, 1990, p. 25).

> nomia estar embutida nas relações sociais, são as relações sociais que estão embutidas no sistema econômico. A importância vital do fator econômico para a existência da sociedade antecede qualquer outro resultado (POLANYI, 2000, p. 77).

Identifica-se, aí, do ponto de vista do modelo sistêmico, a categoria *instituição*, que abarca os elementos teleológicos do sistema: a *intencionalidade* é a obtenção de lucro, a *finalidade* a acumulação de capital, a *direcionalidade* o controle do sistema econômico, a propiciarem a arquitetação de estrutura de relações de causa e efeito que se auto-sustenta e auto-comprova e instruir um circuito de racionalidade que restringe o âmbito do percurso lógico das proposições que enseja.

O sistema-mundo capitalista é a *totalidade* que em si acolhe e a partir de si define uma única *divisão do trabalho*, ou seja, dispõe as forças e relações de produção da economia-mundo pelas regiões geoeconômicas, conforme sejam entendidas suas vocações e vantagens comparativas, as quais, enquanto duram, se travestem da condição de estruturas de sustentação do sistema, institucionalizadas. Os fatores cruciais à sustentação da posição - intensidade de capital mobilizado na produção; nível de qualificação dos processos de produção, independentemente do que seja produzido - leva a contemplar a divisão do trabalho sob dupla perspectiva: horizontalmente, como fluxo, ao longo das cadeias produtivas, e verticalmente, como estoques de capacidades, a estabelecer os tipos de relações entre centro e periferia, que se ligam pelas cadeias produtivas. Assim, as regiões especializadas, de capital intensivo, assumem o *centro*, enquanto as regiões de trabalho-intensivo desenham a *periferia*. As cadeias produtivas propiciam, então, a internacionalização da produção, cujo processo de agregação de valor caminha da periferia para o centro, a fazer com que a idéia de globalização mais se aplique à esfera dos mercados. Por isso, a relação centro periferia está calcada na *desigualdade de troca*, pois carreia sistematicamente o excedente obtido com trabalhos próprios de periferia, de baixo valor agregado, para o centro de alta tecnologia, a formar círculo vicioso, em que o centro tende à melhoria contínua do nível de vida, a pressionar pelo progresso técnico, o que aumenta a diferenciação em relação à periferia. Isto tem implicação sobre a *acumulação de capital*, entendido como processo global, a empolgar capitalistas do centro e da periferia, mas a fazer com que os últimos se vejam mais próximos da situação de acumulação primitiva, a limitar as possibilidades de investimento a que aspirem. A isto se poderia denominar de círculo vicioso da formação de capital.

Nessa divisão do trabalho, condição especial é reservada aos estados *semiperiféricos*, já que exercem duplo papel. Do ponto de vista político, por em certa medida valerem-se de práticas semi-imperiais em suas relações com a periferia, servem a dois propósitos: manter o domínio, o que é de interesse imediato; prevenir, redirecionar e absorver oposições contra o centro, o que surge como corolário. A conseqüência, de qualquer modo, é seu funcionamento e contribuição efetiva à estabilização do sistema. Do ponto de vista econômico, ocupam posição intermediária ao longo das cadeias produtivas, de relevo para o centro e para a periferia, ao se abastecerem da produção dos países periféricos e para eles exportarem seus produtos,

enquanto assumem papel invertido na relação com o centro, mas que, por disporem de maior concentração de capital e melhor nível de qualificação e de salários em seus processos de produção, alçam-se em relação aos países periféricos na escala de interesse dos países centrais.

Esse jogo competitivo entre estados, em busca de dominação/exploração imperialista dos mais fracos, leva, em cada um deles, à instauração de uma dinâmica de concentração de força, que pode advir da base produtiva, da organização militar, de alianças diplomáticas, da posição geoeconômica ou da situação geopolítica, mas, em geral, é a resultante da combinação de todas elas, a gerar uma espécie de gradação entre eles e reservar, àquele que conseguir assegurar supremacia produtiva, militar e comercial, liderança hegemônica, temporariamente. Ao poder hegemônico cabe *"take responsability for maintaining a stable balance of power in world politics and for enforcing free trade, which is to its advantage as long as its economic advantage lasts"* (GOLDFRANK, 2000, p. 171). Isto quer dizer que, correlativamente à pugna competitiva, posicionam-se os grupos de *status* dentro do sistema-mundo capitalista, de modo a favorecerem-se, valendo-se dos estados nacionais para defender suas posições, mas mantendo-se com liberdade para escapar de suas determinações quando contrariarem seus interesses.

No modelo sistêmico, a conjunção da divisão do trabalho e do sistema internacional de estados, corresponde à categoria *organização*, em que sobressai a maneira pela qual elementos referentes às propriedades estruturais do sistema - limite, equifinalidade, morfogênese, isomorfismo - permitem apreendê-lo como entidade autopoiética, pela flexibilidade de que estão imbuídos e maleabilidade com que podem ser aplicados. Especialmente interessante é a propriedade do limite, que possibiliza circunscrever grande variedade de subsistemas ao se tomar como referência aspectos geoeconômicos, setores de atividade, ou outros, e permitir que a propriedade da morfogênese seja exercida pela habilidade criativa de arranjos organizacionais, procedimentais, decisórios, técnicos e relacionais, que asseguram, pela multiplicidade de escolhas, a obtenção de resultados convergentes com os objetivos do sistema, como, também, a transposição das conformações bem sucedidas para outras condições ou situações.

Mas é na categoria *sustentação* que o sistema-mundo capitalista evidencia os motivos de sua qüinqüecentenária duração, pois seu acoplamento estrutural garante a morfostase e a regulação pela incorporação de atributos que, na tipificação wallersteiniana recebem a designação geral de tendências seculares e são identificadas como expansão geográfica, coisificação, mecanização (acumulação) e burocratização. Seus papéis são, ao mesmo tempo, reprodutores e regeneradores do sistema, tanto pela capacidade de absorção de crises, como pela autotransformação de aspectos que se refletem em toda a estrutura, a combater a entropia.

A *expansão geográfica* deve ser vista sob duplo aspecto: incorporação progressiva de áreas mais alargadas ao domínio do sistema; conversão progressiva de áreas ainda não incorporadas ou incorporadas parcialmente -, já que o sistema demanda, intrinsecamente, continua expansão, mesmo quando não mais for possível obtê-la geograficamente. A *coisificação* corresponde à conversão de tudo aquilo que tiver valor de uso em valor de troca, sendo crucial,

nesse aspecto o mercado de terra, pela finitude do espaço disponível. A *mecanização* remete à idéia de industrialização crescente, o que leva, por um lado, ao aumento do montante de capital fixo relativamente ao capital variável, a reforçar a distribuição de atribuições entre centro, semiperiferia e periferia, mas, por outro lado, a introduzir o problema da tendência à lucratividade decrescente à medida que a relação aumenta, com implicações sobre a capacidade, velocidade e montante da acumulação de capital. *A burocratização* volta-se à manipulação dos arranjos organizacionais, procedimentais, decisórios, técnicos e relacionais em prol do reforço da capacidade de domínio e de arbítrio das organizações, em detrimento da escolha consciente e da vontade política de seus membros. Mas, como salienta Wallerstein:

> A marca do mundo moderno é a imaginação dos seus beneficiários e a contra-afirmação dos oprimidos. A exploração e a recusa em aceitar a exploração como inevitável ou justa constituem a perene antinomia da era moderna, unidas numa dialética que está longe de alcançar o seu máximo no século XX (WALLERSTEIN, 1990, p. 346).

Isto importa, porque os denominados grupos de *status* parecem entender como âmbito da Administração o conjunto articulado de conhecimentos a serviço da geração de lucro - relacionando sua eficácia à capacidade, velocidade e montante em que possam promover a acumulação capitalista - e como função do administrador valer-se tecnicamente de seus preceitos para promover a adequada combinação de natureza, capital e trabalho, instituídos em fatores de produção, para extrair deles, no processo produtivo, a melhor contribuição de cada um, tomado isoladamente, e de todos, tomados em sua inter-relação funcional, para alcançar a máxima eficiência, esta entendida como a maior quantidade viável de produto, frente à menor quantidade possível de recursos aplicados à produção. Ou seja, sendo o lucro, ao mesmo tempo, pressuposto básico do investimento e objetivo final do negócio instrui um primeiro circuito de racionalidade, o da acumulação capitalista, o qual instaura e dentro de si acolhe um segundo circuito, ao entender as proposições das teorias e técnicas de Administração como descrições e prescrições voltadas à instrumentalização de produção eficiente, a caracterizar e delimitar um percurso lógico de segundo nível. Dito de outra forma, a lógica da produção eficiente está contida na lógica da eficácia acumuladora de capital, que tem no lucro seu veículo, desconsiderando o papel político imposto ao administrador e a busca de sua cooptação para fazer cumprir a submissão ao domínio.

> *[...] there are three kinds of workers in the world system, those who work for subsistence, those who work for wages, and those who are "part lifetime" proletarians, the most common type in the world as a whole. […] the process of proletarianization reduces the well-being of most of the world's workers and that the so-called "new working class" of professionals, technicians, and bureaucrats has been the main exception to and beneficiary of this process. But free labor, especially when urbanized, brings with it heightened labor organization and political struggle. And so the world bourgeoisie is hamstrung both by having to share increasing amounts of surplus with the intermediate strata - the increasing costs of cooption - and by having to face intensified struggle from below* (GOLDFRANK, 2000, p. 176).

Percurso e articulação metodológicos

Na medida em que este estudo busca captar o espírito da época atual, com intuito de propor aparato crítico-propositivo à formação profissional em Administração de 2009 a 2025, o esforço enfatiza, antes do mais, o percurso histórico, que não se pretende historiográfico, mas inserido em contexto eivado de particularidades, condições e determinações cuja combinação propiciou específico transcurso, a condicionar as alternativas de itinerários porvindouros.

Desse modo, caracteriza-se como uma abordagem qualitativa, pois, a despeito de se valer de recursos quantitativos para embasar análises e considerações, não é sobre eles que repousa o foco, mas os aprecia instrumentalmente em sua instrumentalidade demonstrativa. Por isso, a pesquisa é, ao mesmo tempo, bibliográfica, por recorrer à produção intelectual de diversas disciplinas - História, Antropologia, Sociologia, Política, Economia, Educação, Administração - e documental, pela utilização de dados de fontes de variada procedência, mas a privilegiar aqueles de organismos internacionais e nacionais que mereçam credibilidade.

O modelo analítico-propositivo é sistêmico por tripla razão.

A primeira é a possibilidade de configurar o objeto, a *formação em Administração*, como sistema e, a este título, inseri-la no âmbito maior do ensino superior do país e este no concerto da educação superior mundial. Por outra óptica, mas pela mesma razão, ao se assumir neste estudo a centralidade da *ordem econômica internacional*, é possível abordá-la como sistema-mundo, para, dentro dele e sob sua égide, referir ao desenvolvimento social, que em si abarca o sistema de educação e seu subsistema de educação superior. Deste e por este modo assegura-se contextualização temática, pois, ao procurar desvelar os múltiplos elos que se convertem em condicionamentos entrelaçados, busca-se evitar apreciações voluntaristas ou ingênuas a que o tema se possa prestar.

Além disso, a preocupação prospectiva requer perscrutar o ambiente de quase duas décadas à frente, para identificar as prováveis tendências evolutivas da produção social e da formação e atuação profissional, para destacar nelas os requisitos à formação do administrador. Isto demanda recorrer a técnicas de construção de cenários, que resultam em histórias descritivas do ambiente vindouro, com base na identificação de variáveis-chave que possam ser balizadoras do estado futuro do ambiente, para, então, analisar o campo das possibilidades, a fim de reduzir a incerteza. As técnicas prospectivas são convergentes com a perspectiva sistêmica e, como ela, tanto podem ser utilizadas para realçar a inevitabilidade da manutenção do *statu quo*, como indicar outras possibilidades.

Finalmente, o modelo sistêmico é compatível com a atitude diante do conhecimento que a interdisciplinaridade propugna e com a articulação de saberes que transdisciplinaridade fraca oferece, já que enseja jungir disciplinas empíricas, pragmáticas, normativas e valorativas, a pôr em concerto discurso passível de ser enquadrado, dentre os paradigmas da ciência propostos para as pesquisas qualitativas, como calcado numa teoria crítica reconceptualizada. Isto implica perquirir rigor metodológico, ao mesmo tempo em que assumir que a conforma-

ção sistêmica, na transdisciplinaridade fraca, é alcançada pela inclusão de valores, que a própria teoria crítica provê. Assim colocado, este estudo pode ser acolhido no conceito de ilha interdisciplinar de racionalidade, de Fourez, ou no de discurso de verdade, de Foucault.[84]

A figura do projeto se apresenta como elemento que, ao fundo, carrega a motivação de encetar percurso sistemático de questionamento e problematização da formação em Administração, pois porta o empenho de a ela dedicar a produção acadêmica - dissertação de mestrado e tese de doutoramento - e desvela o apego a uma área de conhecimento e a uma profissão; simultaneamente com o ímpeto de afrontá-las em suas configurações, práticas e significações, com o intuito de oferecer contribuição academial às áreas de Educação Superior e de Administração, no Brasil. É isto que imbui o projeto e seus elementos componentes de sentido, a consubstanciar uma oferta, no espírito da dádiva.[85]

A ambição que o projeto pressupõe é que seu sentido seja esposado por atores que nele ou por ele possam ser envolvidos, para que o tomem como se de cada qual emanado, em sua transposição à realidade: aí, articulando-o a seus desígnios, ao projeto poderiam conferir valor. Afinal, são os projetos que encerram a capacidade humana de criar o próprio devir, individual e coletivamente, já que embutem a idéia de liberdade criativa, a conotá-los como fecundos pela liberação do potencial transformador dos sujeitos. Nos projetos estão presentes as dimensões da vida coletiva e da individual, o que, do ponto de vista da formação de administradores, implica compromissos claros, dado, no mais das vezes, buscar conciliar interesses contraditórios. Entende-se que o projeto, por ser sempre social, atomiza o agente que lhe vivifica e, quando do agente, insere-o em contexto mais amplo para que o fundamente e se justifique: este o esforço deste trabalho.

---

[84] "Eis a hipótese [...] do trabalho que faço: suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade" (FOUCAULT, 1996, p. 8).

[85] "Qualifiquemos de dom toda a prestação de bens ou serviços efetuada, sem garantia de retribuição, tendo em vista criar, alimentar ou restabelecer os laços sociais entre as pessoas" (GODBOUT, 1997, p. 30).

Épocas demarcadas: do modo de produção ao modo de vida

The human mind is too valuable a thing to force.

GEORGANTZAS; ACAR

Talvez o que distinga a modernidade de períodos anteriores da história humana seja que, a partir dela, os modos, meios e níveis de vida se diversifiquem, enquanto a organização da produção encaminhe-se à indiferenciação. O modo de produção capitalista, nela impulsionado e por fim prevalecente, dada sua força motriz endógena e à sustentação político-militar de sua prática, pôde tornar-se dominante, a condicionar, progressivamente, a conformação de todas as instituições sociais. No entanto, a despeito de despessoalizar o indivíduo para instituí-lo como agente econômico racional e informado, apto a atuar no livre mercado, o desiderato da abundância, da vida digna e da felicidade, se para muitos se materializou, para a maioria não se disseminou; ao contrário, produziu modos de vida marcados pela desigualdade, exploração, diferenciação social e exclusão.

A aceleração do processo de acumulação do capital e a disseminação do modo de produção capitalista passaram a imbuir de economicidade quase todas as transações, relações, aspirações e valores humanos. Ao caracterizá-los como mercadorias e serviços passíveis de serem comercializados, instituem mercados inusitados e inimagináveis pela geração anterior, sem que qualquer óbice se imponha à criatividade. Contudo, se a inventividade não tem limite, a engendrar sempre novas e diversificadas formas de criação de valor, as transações nos mercados são condicionadas pela renda disponível. Ora, sendo o modelo capitalista, em essência, concentrador de renda, sua própria dinâmica gera exclusão, pelo descompasso entre a acumulação e a distribuição da renda, a fazer com que boa parte da população não se configure como agente econômico pleno. Na alta modernidade, em meio à maior abundância, riqueza e opulência já registradas na História, a essa estratificação entre as gentes passaram a corresponder, ao mesmo tempo, carências absolutas que impedem a sustentação da vida e aspirações relacionadas a motivos da mais alta ordem: das estéticas, às de fruição, às de gozo.

O objetivo dos capítulos a seguir é o de analisar, nas épocas demarcadas, enquanto a produção social converge à adoção de modelo único, como se formaram essas divergências de modos de vida, os quais, naturalizados, se inserem no sistema, em alinhamento condicionante. Nessas épocas é possível destacar a dinâmica do comportamento da economia mundo capitalista, condicionadora do ambiente amplo e, por isso, tomada na condição de suprasistema, *vis-à-vis* o papel do Brasil no sistema internacional de estados, a salientar como a ele se amolda ou acomoda. Aí, na condição de estado nacional, identificar como se desincumbe de suas atribuições na formação econômico-social de seu povo, destacando, dentre as atividades de desenvolvimento social, o aspecto da Educação. Isto permite especular sobre o engendramento

do espírito de cada época e cotejar semelhanças e diferenças entre as instâncias global e local. É no cruzar dessas esferas que se insere a evolução do âmbito da Administração.

As épocas demarcadas encaixam-se, dentre os ciclos sistêmicos de acumulação capitalista identificados por Arrighi (1996), no sistema de acumulação de capital norte-americano, cuja ascensão, expansão e decadência são assinaladas, respectivamente, pela crise da Depressão de 1873-1896, das guerras de 1914 e 1945 e do pós-guerra, da crise da década de 1970. "Esses três momentos, tomados em conjunto, definiram o 'longo século XX' como uma era ou estágio particular do desenvolvimento da economia capitalista mundial" (ARRIGHI, 1996, p. IX).[86]

Conceptualmente, um ciclo sistêmico de acumulação é o conjunto de estruturas e processos que consubstanciam estratégias de capitalização de agentes governamentais e empresariais e configuram um núcleo diretivo da economia capitalista mundial, no período de tempo em que essas estruturas, processos e estratégias se autoreforçam eficazmente e o alto comando se beneficia e sustenta. Sua delimitação é relevante para o entendimento da relação entre dinheiro e poder na conformação de cada era e, por conseqüência, das características e do nível de complexidade da gestão da economia mundial. Nesse sentido, um ciclo sistêmico de acumulação se expressa por um padrão recorrente historicamente.

> O aspecto central desse padrão é a alternância de épocas de expansão material (fases DM de acumulação de capital) com fases de renascimento e expansão financeiros (fases MD'). Nas fases de expansão material, o capital monetário "coloca em movimento" uma massa crescente de produtos (que inclui a força de trabalho e dádivas da natureza, tudo transformado em mercadoria); nas fases de expansão financeira, uma massa crescente de capital monetário "liberta-se" de sua forma mercadoria, e a acumulação prossegue através de acordos financeiros (como na fórmula abreviada de Marx, DD'). Juntas, essas duas épocas, ou fases, constituem um completo *ciclo sistêmico de acumulação* (DMD') (ARRIGHI, 1996, p. 6).

O Autor, inspirado em Braudel, identifica historicamente a emergência de quatro ciclos sistêmicos de acumulação - ciclo genovês, do século XV ao início do século XVII; ciclo holandês, do fim do século XVI até o último quartel do século XVIII; ciclo britânico, da segunda metade do século XVIII até o início do século XX; ciclo norte-americano, do fim do século XIX até nossa época -, a evidenciar que os ciclos se superpõem, ou seja, que a ascensão do ciclo novo se dá concomitantemente à decadência do ciclo anterior, pela introdução de estruturas, processos e estratégias que incorporam, ultrapassam ou retomam o que foi relevante e dominante no ciclo de acumulação anterior ou em ciclos anteriores, mas cuja progressiva maior complexidade sistêmica faz com que, apesar da duração de mais de um século, ou de "século longo", cada um desses ciclos apresente redução em seu período de predomínio.

---

[86] "[...] reconceituei o longo século XX como sendo composto de três fases: (1) a expansão financeira do fim do século XIX e início do século XX, no decorrer da qual as estruturas do 'antigo' regime britânico foram destruídas e se criaram as do 'novo' regime norte-americano; (2) a substancial expansão da década de 1950 e 1960, durante a qual o predomínio do 'novo' regime, centrado nos Estados Unidos, traduziu-se numa expansão mundial do comércio e da produção; e (3) a atual expansão financeira, em cujo decurso as estruturas do já 'antigo' regime norte-americano vêm sendo destruídas, com a criação - supõe-se - de um 'novo' regime" (ARRIGHI, 1996, p. X).

O ciclo genovês se constitui a partir da perda de controle do aparato comercial-militar da República de Gênova sobre o acesso terrestre à China pela rota centro-asiática que desembocava no Mar Negro, quando da ascenção do poder otomano, seguida da derrota na guerra contra Veneza (1376-1381) que impediu a utilização da rota marítima do sul. O Mar Negro e o Mediterrâneo oriental transformaram-se em zonas inóspitas aos comerciantes genoveses que haviam construído fortuna ao se valerem da competitividade da rota mercantil centro-asiática durante o império mongólico. À burguesia e aos banqueiros mercantis genoveses abriram-se duas oportunidades: suceder os falidos bancos de Barcelona no papel de financistas da região ibérica; assumir o comércio exportador de lã de Castela pelos portos de Córdoba, Cádiz e Sevilha, o que veio a servir ao posterior controle do intercâmbio entre Castela e as colônias, centrado em Sevilha, a qual, a partir de 1520, ainda passa a ser a destinatária da prata americana. O sucesso deveu-se às competências desenvolvidas e aos recursos acumulados: os genoveses, a par das reservas de capital, conhecimentos e ligações comerciais provedoras de informações, foram os patronos da ideologia da moeda forte, ao instituírem, em 1447, a contabilidade comercial em *moneta di cambio*, isto é, em padrão monetário em ouro com peso fixo. Traziam como respaldo "um repertório de meios monetários e organizacionais que poucos ou nenhum de seus concorrentes efetivos ou potenciais podiam igualar" (ARRIGHI, 1996, p. 120). Em contrapartida, essa vinculação ibérica pôde superar a maior fraqueza da burguesia genovesa: a deficiência de organização dos meios e do aparato de proteção requeridos pelo comércio de longo curso. Os reinos ibéricos foram os sócios portadores dessa proteção. Ao externalizar o custo de proteção, os genoveses puderam dedicar-se às suas competências e consagrar o relacionamento orgânico, simbiótico, entre as instâncias governamental e empresarial aos processos de acumulação de capital, cuja base migra paulatinamente do comércio para as finanças.

> Nesse padrão, uma grande expansão material da economia mundial européia, através do estabelecimento de novas rotas de comércio e da incorporação de novas áreas de exploração comercial, foi acompanhada por uma expansão financeira que acentuou o controle do capital sobre uma economia mundial ampliada. Além disso, uma classe capitalista claramente identificável (a genovesa) incentivou, supervisionou e se beneficiou das duas expansões, em virtude de uma estrutura de acumulação de capital; que, em sua maior parte, já passara a existir quando a expansão material teve início. Esse padrão é o que entendemos por ciclo sistêmico de acumulação (ARRIGHI, 1996, p. 130).

O ciclo holandês tem origem remota na reação das províncias neerlandesas protestantes à pressão política, militar e tributária exercida pela Espanha sobre os Países Baixos a partir de 1566/7, a marcar o início da Guerra dos Oitenta Anos (1568-1648). O conflito transformou-se em luta religiosa e pela independência, cujos contornos se estabeleceram em 1579, quando as províncias do sul, de tendência católica, se juntaram na União de Atrecht, favorável à Espanha, enquanto as províncias do norte, calvinistas, formaram a União de Utrecht e, como Províncias Unidas, em 1581, declararam-se independentes. A Espanha somente viria a reconhecer essa independência quando do Tratado de Westfália de 1648, que deu origem ao moderno sis-

tema interestatal, e após derrota de sua armada em uma última investida contra Flandres, com vinte mil homens, em 1639. A atuação holandesa contra a Espanha distinguiu-se como guerra de desgaste, de embates navais, pirataria, pilhagem e escaramuças de evasão fiscal, que, ao tempo em que minavam as finanças espanholas em favor das holandesas, adestravam e aumentavam o poderio naval holandês, que passou a imperar sobre o Báltico. Isto coincide com um período de alta demanda por grãos e suprimentos navais, decorrente da intensificação das lutas pelo poder entre os impérios da costa atlântica, que se desdobravam em múltiplas frentes de batalha terrestres e navais, a tornar o abastecimento oriundo do Báltico valioso, por estratégico, e propiciar a formação de capitais e a acumulação de excedentes.

Diversamente dos genoveses, que externalizaram os custos de proteção à Espanha, os comerciantes holandeses externalizaram tanto quanto possível os custos de produção e estabeleceram relacionamento orgânico com a Casa de Orange, de capacidade bélica comprovada e competência na gestão do Estado, não só internalizando os custos de proteção, mas reduzindo-os, pela racionalização das técnicas militares.[87] Dessa combinação de capitalismo e territorialismo resultou os holandeses liderarem toda uma fase de expansão comercial, ao transformarem Amsterdam no centro do comércio e do capital da economia mundial, a ter como símbolo, a expressar esse dinamismo e pujança, a primeira bolsa de valores a funcionar com pregão permanente. O instrumento chave dessa estratégia foi a constituição de grandes companhias de comércio e navegação com ações negociadas em bolsa, a propiciarem tanto o estabelecimento de ligações diretas entre os produtores e o "entreposto" de Amsterdam como a centralização das diretrizes operacionais e das transações relevantes. A par da função comercial, essas companhias representavam o governo holandês, a ele estando ligadas por cartas patentes, e, como tal, exerciam atividades de gestão próprias do Estado, a exemplo da expropriação de tributos, e, quando dos conflitos, o de força de guerra ou de dissuasão, para conformar os recalcitrantes, a tornar tênue a distinção entre as organizações empresariais e a governamental. Assim, entre 1610 e 1740 a alta classe mercantil holandesa liderou o capitalismo europeu e fez da Bolsa de Amsterdam o órgão ordenador, regulador e direcionador do capital excedente, para encaminhá-lo a novos empreendimentos holandeses ou estrangeiros; neste caso, preferencialmente ingleses. O capitalismo holandês, como antes o genovês, evidencia a estreita vinculação entre o capital e o Estado: em ambos os ciclos, progressiva e continuamente, o poder capitalista se concentra e se vale do Estado para seus fins.

> Mais uma vez, e *em maior escala*, uma classe capitalista havia sucessivamente promovido e financiado, supervisionado e tirado proveito de uma expansão comercial que

[87] "Ao redescobrir e levar à perfeição técnicas militares romanas há muito esquecidas, Maurício de Nassau, príncipe de Orange, conquistou para o exército holandês, no início do século XVII, o que a administração científica conquistaria para a indústria norte-americana dois séculos depois. As técnicas de cerco foram transformadas (1) para aumentar a eficiência da mão-de-obra militar, (2) para reduzir os custos em termos de baixas, e (3) para facilitar a manutenção da disciplina nas fileiras do exército. A marcha e o carregamento e disparo dos canhões foram padronizados, e os exercícios foram transformados numa atividade rotineira. O exército foi dividido em unidades táticas menores, o número de oficiais comissionados e não comissionados foi aumentado, e as linhas de comando foram racionalizadas" (ARRIGHI, 1996, p. 46).

> abrangera uma multiplicidade de redes de poder e de comércio, e, no momento certo, retirara-se dela. O capitalismo como sistema mundial tinha vindo para ficar. Dali por diante, o territorialismo só conseguiria ter sucesso em seus objetivos ao "internalizar" as técnicas capitalistas de poder (ARRIGHI, 1996, p. 148).

O ciclo britânico decorre de dois movimentos: o militar, que permitiu ao Reino Unido aproveitar sua situação insular para se elevar à posição de potência marítima[88], em condição de afrontar e de se impor no mundo extra-europeu, até alcançar a Ásia e disputar o controle da região atlântica no século XVIII; o econômico, pela adoção de uma doutrina de mercantilismo ampliada, que, além do nacionalismo econômico[89], passa a internalizar tanto os custos de proteção como os custos de produção, com a crescente industrialização da produção interna a mirar uma relação de troca interestatal superavitária. Para isso, vale-se da colonização e, sempre que possível, da escravatura capitalista nas colônias, a fim de garantir, simultaneamente, mão-de-obra de baixo custo para produção e obtenção das matérias-primas requeridas às indústrias da metrópole e monopólio para seus produtos nos domínios coloniais, a instituir processo de geração e acumulação de capital capaz de suprir de investimentos o aparato de proteção e a estrutura produtiva. Abalada pelos principais eventos do último quarto do século XVIII, como a independência norte-americana, em 1776, a Revolução Francesa de 1789, seguida, em 1799, da ascensão de Napoleão, cujos objetivos expansionistas atacavam as bases dos direitos dinásticos - esteio do Tratado de Westfália -, a fim de satisfazer ambições territorialistas, a Grã-Bretanha soube superar a derrota, articular alianças e conter pretenções. Isto lhe valeu não só a liderança sobre um Sistema de Westfália renovado e ampliado em relação a seu núcleo original, como a governança sobre ele, o que possibilitou a reorganização do sistema interestatal para assegurar o equilíbrio do poder mediante sistematização de consultas entre as potências européias e priorização dos interesses coletivos das nações em detrimento da cupidez de monarcas. A Grã-Bretanha acrescentou, assim, aos eixos militar e econômico, o predomínio político, e sobre eles assentou o domínio ideológico, valendo-se de crenças: no livre comércio, na autoregulação do mercado, no padrão ouro; tornou-se hegemônica. Juntou à gestão do Estado a gestão da economia mundial, ao disseminar e fazer cumprir conjunto de preceitos generalizadamente aceito como expressão de avançado *modus operandi* - o imperialismo de livre comércio -, entendido como adequado às lides do comércio internacional e das relações interestatais, mas a atender o interesse próprio e a robustecer o poderio alcançado.

---

[88] "Essa rápida expansão do poderio marítimo inglês não teria sido possível sem a contribuição de comerciantes, piratas e corsários ingleses, que muitas vezes eram as mesmas pessoas. [...] Antes dos holandeses, [Elizabeth] reavivou a tradição genovesa das *maone*, criando companhias de comércio e navegação que se tornaram o principal esteio da prodigiosa expansão marítima posterior das redes inglesas de comércio e poder. Também nessa esfera, a contribuição inicial dos piratas foi decisiva" (ARRIGHI, 1996, p. 191).

[89] "Os mercadores banqueiros italianos são eliminados no século XVI; os hanseáticos, privados de seus privilégios em 1556 e despojados do Stahlhof em 1595; em 1566-1568, é contra Antuérpia que Gresham funda o que viria a ser o Royal Exchange; e as *Stocks Companies* são, na realidade, lançadas contra os espanhóis e os portugueses; contra a Holanda, promulga-se o Ato de Navegação, em 1651; contra a França, é feita a política colonial acirrada do século XVIII... A Inglaterra é, portanto, um país sob tensão, atento, agressivo, que pretende ditar as leis e as medidas em sua casa e mesmo fora dela, à medida que sua posição se reforça" (BRAUDEL, 1996b, p. 328).

> [...] a criação, no século XIX, de uma estrutura imperial parcialmente capitalista e parcialmente territorialista, [...] mostra que a formação e a expansão da economia capitalista mundial implicaram menos uma superação do que uma continuação, através de meios diferentes e mais eficazes, das buscas imperiais dos tempos pré-modernos. Pois a aconomia capitalista mundial, tal como reconstituída sob a hegemonia britânica no século XIX, tanto foi um "império mundial" quanto uma "economia mundial". O traço mais importante e inédito desse império mundial *sui generis* foi a ampla utilização que seus grupos dirigentes fizeram de um controle quase monopolista dos meios de pagamento universalmente aceitos (a "moeda mundial") para garantir a anuência a suas ordens, não apenas em seus domínios largamente dispersos, mas também por parte dos soberanos e súditos de outros domínios políticos (ARRIGHI, 1996, p. 58).

O período 1871-1914: a partilha do mundo

A primeira época abrange o período pós guerra franco-prussiana até a Primeira Grande Guerra, isto é, de 1871 até 1914, quando efetivamente a vida material passa a repousar sobre a ordem econômica internacional e sofre o impacto da primeira grande crise do capitalismo, de 1873 a 1895, o que, talvez, tenha estimulado a produção dos primeiros estudos mais consistentes sobre a prática da administração de empreendimentos. Esse período é especialmente relevante para o Brasil, pois contempla marcos econômico-político-sociais de monta, como a Abolição da Escravatura, a Proclamação da República, a reformulação da educação básica, a expansão da educação superior, a acentuação da imigração européia e o início da imigração japonesa, sob o predomínio da economia do café.

A economia-mundo capitalista

A guerra franco-prussiana, de julho de 1870 a maio de 1871, serve como referência, pois, a par de confrontar duas das três principais economias capitalistas européias da época, vai reforçar uma delas, ao ensejar a unificação da Alemanha, o que foi decisivo no aumento de seu poderio político, militar e industrial. Este já se vinha evidenciando desde 1834, com a adoção da união monetária e aduaneira entre os estados alemães - *Deutscher Zollverein* -, como mostra a crescença da potência das máquinas instaladas entre 1840 e 1870, ao passar de 20 mil cavalos-vapor para 900 mil cv, conforme dados coligidos por Beaud (1992, *passim*)[90], a superar em muito a francesa, que evoluiu de 34 mil cv para 336 mil cv[91] no período, e equiparar-se com a potência instalada no Reino Unido. Não obstante, entre 1840 e 1860, as participações de França e Alemanha na produção industrial mundial caíram de 19% para 16%, na primeira, e de 17% para 15%, na segunda, pela contribuição da produção dos Estados Unidos, cuja partici-

---

[90] Nesse livro Beaud apresenta ampla variedade de dados, obtidos de diferentes fontes, para discorrer sobre a história do capitalismo, o que permite a este estudo tanto se valer deles na forma como dispostos, como selecioná-los e rearranjá-los para serem utilizados de acordo com a lógica da exposição. Para evitar longa lista de referências indiretas - que seria correto, mas retiraria fluidez ao texto -, considerou-se conveniente referir à obra como a um compêndio, apontando-se-lhe a página apenas quando da utilização *ipsis litteris* do texto do Autor.

[91] Na França do segundo Império (1852-1870), no período 1860-1865, o emprego artesanal era mais importante que o industrial, como demonstra Beaud (1992): 80 mil patrões e 1.150 mil operários na indústria (média de 14,4 operários por patrão), contra 1.420 mil patrões e 1.600 mil operários no artesanato (média de 1,1 operários por patrão).

pação evoluiu de 5% para 14%, sem alterar, contudo, a parcela do comércio mundial que cabia a cada um desses países: Grã-Bretanha 25% do total, França 11%, Alemanha de 8% a 9% e Estados Unidos de 7% a 9%, já que o crescimento da produção americana se voltou primordialmente ao mercado interno. Nesse período, a indústria mundial apresentou crescimento anual médio de 3,5% e o comércio de 4,8%.

Paralelamente, do ponto de vista do trabalho e do movimento operário, os conflitos e enfrentamentos entre operários e patrões, que se valeram amiúde das forças do Estado, levou, não sem altos e baixos, a progressos nas condições de produção e na participação política. Em verdade, o período 1830-1870 assiste à propagação das ideologias do liberalismo - contra as monarquias absolutistas da Europa - e do nacionalismo - exarcebado pela desconsideração das etnias na partilha territorial efetuada no Congresso de Viena[92] - para colocá-las a serviço ora da nobreza, ora da burguesia, a carregarem, além da componente política, o interesse econômico. De fato, trabalhadores e camponenes rebelavam-se contra excessos e deficiências: aqueles na intensificação das práticas capitalistas, em expansão; estas de recursos necessários à subsistência, como conseqüência de desarranjos nas produções agrícola e industrial e nos mercados e preços, a afetar o custo de vida e o salário real. É nesse contexto que, em 1848, ocorrem revoluções em França e Áustria, nos estados alemães e italianos, dos tchecos e húngaros.

As revoluções foram dominadas, mas o absolutismo inicia sua fase descendente, com solução de continuidade conforme as forças da aristocracia, da burguesia e do proletariado se antepõem ou compõem em cada império a cada época. Na França, o sufrágio universal elegeu Luís Bonaparte Presidente da República[93] em dezembro de 1848, a dar a ver à burguesia a validade desse novo instrumento político para a resolução de conflitos e a utilidade à concretização de seus objetivos. Na Grã-Bretanha e na Alemanha o sufrágio universal foi concedido em 1867 e, nesta última, dois anos após, fundado o partido operário social-democrata. Em 1862 é fundada a Associação Geral dos Trabalhadores Alemães; em 1864, na França, é reconhecido o direito de greve, enquanto em Londres é fundada a Associação Internacional do Trabalho; em 1866 é constituída a *National Labor Union*, primeira central americana, e em 1868 o *Trade Union Congress*, na Grã-Bretanha. "Nem a opressão nem a repressão terminarão, mas face à classe dominante existe doravante uma classe capaz de impor uma relação de forças [... que] marcará profundamente as transformações posteriores do capitalismo" (BEAUD, 1992, p. 141).

Ressalta, então, o epílogo dramático da restauração monárquica francesa de 1852, assinalado pela humilhante derrota na guerra franco-prusiana e readoção da forma de governo republicana, mas notabilizado pelo inconformismo popular dos parisienses com o capitulacio-

---

[92] O Congresso de Viena, em 1815, restaurou as dinastias anteriores aos efeitos das conquistas francesas nas guerras napoleônicas e estabeleceu fronteiras geográficas balizadas pelo critério de equilíbrio de poder entre as potências, em detrimento da atenção às nacionalidades, etnias e minorias.

[93] O livro "A extinção do pauperismo", de 1844, escrito na prisão, em muito o ajudou nessa eleição, pois acenava com nova vida para o proletariado pela instauração de regime que, ao combinar socialismo e militarismo, propiciaria a criação de uma classe de *prud'hommes*, intermediária entre patrões e operários, à semelhança da posição e do papel desempenhado pelo sargento na estrutura militar, que intermedeia a oficialidade e as praças.

nismo do governo provisório conservador, a originar a insurreição de 18 de março de 1871. A Comuna de Paris estabeleceu governo operário, cujo objetivo era acabar com a dominação na sociedade pela eliminação da propriedade privada, entendida como o fundamento da divisão da sociedade em classes, onde o poder do Estado aparece para representá-la. A Comuna visava, como aponta Andrioli (2006), a emancipação do trabalho e não simplesmente o aprofundamento da democracia, a despeito de a República ser dotada de instituições democráticas. Para isso a Comuna enfrentou as tropas alemãs e francesas - as inimigas unidas pela aura da "ordem" -, até ser esmagada em 28 de maio.[94]

Esses fatos militares, econômicos e políticos assinalam o início de processo de redimensionamento de forças, que ao cabo da primeira época demarcada mostrará ter beneficiado à Alemanha e aos Estados Unidos, comparativamente às posições que Grã-Bretanha e França mantinham, e comprometer a capacidade de governança do Reino Unido sobre o sistema interestatal. A transição, porém, sequencia várias e sucessivas crises econômico-financeiras, que se iniciaram na bolsa de valores de Viena em maio de 1873, com ampla repercussão no setor bancário da Áustria, irradiaram-se à indústria pesada da Alemanha e atingiram a bolsa de Nova York, em setembro: a depressão de preços se espraia pela economia mundial e perdura por quase um quarto de século. De acordo com Beaud (1992), a queda dos preços por atacado variou de 32% a 45% nos quatro principais países capitalistas, entre 1873 e 1895, enquanto os salários reais aumentaram 37% na Inglaterra e 25% na França, e, ainda assim, foram mais do que compensados pelo aumento da produtividade. Isto evidencia não só a purga porque passou a economia, mas, também, a profundidade da reorganização econômica.

Durante a Grande Depressão, o investimento e a produção cresceram continuamente em todas as potências, a ponto de gerar a crise de superprodução que sustentou a queda de preços e impediu a estabilidade nos lucros ou a colheita de lucros. Estava a nascer nova forma de articulação capitalista e a emergir novo estágio do capitalismo, que colocava em xeque o "modelo" do imperialismo de livre comércio, centrado no aparato agro-industrial britânico, para fazer sobressair a condição competitiva de Alemanha e Estados Unidos: as exportações alemãs multiplicaram por 4 e as norte-americanas por 5, no período de 1875 a 1913. O novo estágio do capitalismo assenta-se sobre base inovadora em termos de uso de fontes de energia e de tecnologias[95] e assume como caminho de solução para a crise o aumento da escala da produção e da dimensão dos mercados, com a expansão do capitalismo ao mundo todo, apoiada em exportações de capitais e na colonização para viabilizá-la, isto é, no imperialismo.[96] Os

---

[94] Estima-se que a Comuna executou 100 pessoas e matou 900, enquanto as tropas "inimigas" mataram 50 mil parisienses, parte em combates, mas a maioria por execuções sumárias, nos dias que se seguiram à tomada de Paris.

[95] Dados apresentados por Beaud (1992) realçam a importância das invenções e inovações, ao revelar o número de patentes registradas a cada ano: na Grã-Bretanha, 30 mil, entre 1880 e 1887 e superior a 16 mil em 1908; nos Estados Unidos salta de 16 mil em 1880 para 36 mil em 1907; na França passa de 6 mil em 1880 a mais de 12 mil em 1907; na Alemanha, vai de 9 mil em 1900 a 12 mil em 1910.

[96] "Concentração de capitais, cartéis, *trusts*, monopólios; interpenetração do capital industrial e do capital bancário nesta nova realidade que é o capital financeiro; papel renovado do Estado, ao mesmo tempo pela legislação

progressos na utilização da eletricidade, no desenvolvimento e no emprego dos motores a explosão, na evolução da química e na crescente aplicação do aço, têm implicações imediatas sobre as condições de vida, pela multiplicidade de produtos ofertados com a correlata condição de transporte para disponibilizá-los nos mercados, e sobre as condições de guerra, pela variedade, sofisticação e complementação entre os armamentos, imprescindíveis, primeiro, à partilha do mundo e, a seguir, à sustentação dos domínios.

A competição intercapitalista acirra-se. A multiplicação e a diversificação dos empreendimentos faz crescer a demanda e a busca por matérias-primas. A necessidade de formação de mercados amplos estimula e impulsiona a formação de mercados internos. Essas condições levam ao questionamento a dupla barreira imposta pelo monopólio e pelo controle do comércio pelo Estado, mas à exceção da Grã-Bretanha, patrona do livre comércio, França, Alemanha e Estados Unidos apelaram fortemente ao protecionismo, pela imposição ou elevação de tarifas, e aos trustes e cartéis, ora para dominar a produção, ora para dividir o mercado. Então, cada quebra de monopólio ou imposição de tarifa protecionista, ao repercutir mais ou menos significativamente no desempenho de empreendimentos privados e de economias nacionais, contrapõe com maior freqüência e intensidade os interesses do capital e os dos Estados e as possibilidades de alianças entre eles. Além disso, parte substancial da geração de valor propiciadora de acumulação de capital passara a ter lugar na indústria e pela evolução da tecnologia aplicada à indústria, que se volta tanto a uma produção bélica que se sofistica como à produção de bens de consumo de massa. Por isso a nova regulação aceita, no âmbito dos estados nacionais, a participação das classes operárias organizadas como força de influência no funcionamento do capitalismo: é essa massa proletária a destinatária dos bens de consumo e a produtora do material de guerra. O patronato, por seu turno, engendra arranjos organizatórios mais sofisticados em seu próprio campo, pela concentração e centralização do capital, servindo-se, eles e os Estados, do capital financeiro[97], a dar origem às grandes empresas, aos grandes grupos, aos trustes e aos cartéis, o que impele à reconfiguração as relações até então estabelecidas[98], para conformá-las às novas ambições político-militares e econômico-financeiras.

O resultado foi positivo, do ponto de vista dos principiais países capitalistas, pelos dados de Beaud (1992): a taxa de crescimento do produto por decênio registra 15,7% para a França, no período 1861-1870 a 1890-1900; 23,8% para a Grã-Bretanha, no período 1885-1894 a 1905-

---

social, a posição predominante nos grandes trabalhos, a expansão territorial, o militarismo; exportação de capitais, colonização, partilha do mundo. É um 'novo capitalismo' que se desenvolve no princípio do século XX e que muitos batizam de 'imperialismo'" (BEAUD, 1992, p. 191).

[97] "A *haute finance*, uma instituição *sui generis*, peculiar ao último terço do século XIX e ao primeiro terço do século XX, funcionou nesse período como elo principal entre a organização política e a econômica do mundo. Ela forneceu os instrumentos para um sistema internacional de paz, que foi elaborado com a ajuda das Potências, mas que essas mesmas potências não poderiam ter estabelecido ou mantido" (POLANYI, 2000, p. 24).

[98] "O resumo da história dos monopólios é a seguinte: 1. Décadas de 1860 e 1870, o grau superior culminante, de desenvolvimento da livre concorrência [...]; 2. Depois da crise de 1873, longo período de desenvolvimento dos cartéis, os quais constituem ainda apenas uma exceção [...]; 3. Ascenso do final do século XIX e crise de 1900 a 1903: os cartéis passam a ser uma das bases de toda a vida econômica. O capitalismo transformou-se em imperialismo" (LÊNIN, 2005, p. 23).

1914; 32,9% para a Alemanha, no período 1880-1889 a 1905-1913; de 44,7% para os EUA, no período 1885-1894 a 1905-1914. No quadriênio 1906-1910 esses quatro países contabilizaram 72% da produção industrial mundial: Estados Unidos 35%, Alemanha 16%, Grã-Bretanha 15%, França 6%; eles o centro, o resto a periferia. Neles, a transformação social é notória: cresce o assalariamento como forma de remuneração e aumenta o salário real, acentua-se a urbanização, aumenta a quantidade de trabalhadores na indústria e reduz-se o tempo de trabalho. Os trabalhadores conscientizam-se de sua importância, reúnem-se em organizações operárias e valem-se do recurso da greve. Em 1911, os quatro principais países industrializados contam 30 milhões de operários - dos 40 milhões existentes no mundo - e, em 1913, cerca de 15 milhões dos trabalhadores são sindicalizados.

> Efeito de massa e peso eleitoral; manifestações de rua, greves, sangue derramado, organizações sindicais, bolsas de trabalho, cooperativas, mútuas, partidos e movimentos, o conjunto faz, no movimento específico de cada país, com que a relação de forças se modifique. [...] É esta nova relação de forças e só ela que explica as conquistas, os novos benefícios do mundo do trabalho neste fim do século XIX e princípio do século XX (BEAUD, 1992, p. 173).

A grande manobra capitalista, todavia, constituiu-se em propagar a idéia e o sentimento de que o desenvolvimento econômico era portador da aspiração de poderio dos estados-nação, o que só estaria reservado aos estados centrais, donde a comunhão de interesses da produção, do Estado e da nação ensejar a identificação entre essas instâncias - isto é, a ethno-nação de Wallerstein, como grupo de *status*, transmudada em nacionalismo -, para instá-las à supremacia. Ou seja: como a concorrência aumenta o risco e reduz a perspectiva de lucro, a burguesia mais uma vez aliou-se ao Estado[99] para buscar fazê-lo identificar como seu os interesses que eram dela, a fim de, valendo-se de seu aparato para firmar a supremacia, beneficiar-se desta, se alcançada. Beaud apresenta descrição cruenta dessa manobra:

> [...] cada potência procurou reservar-se no mundo uma zona de poder, o que - com a ajuda de nacionalismo, racismo, xenofobia, chauvinismo e proselitismo - contribuiu para desmultiplicar os antagonismos econômicos em oposições nacionais e portanto políticas e militares; posições que se alimentam de ódios e de rancores históricos, de certezas de superioridade (britânica, francesa ou alemã), de mitos de grandeza ou de missão civilizadora. O que foi largamente suficiente para desencadear a Guerra Mundial [...] (BEAUD, 1992, p. 195).

Assim, se o capitalismo pode ser considerado, na feliz expressão do Autor, como "uma lógica que age através de um modo de produção" (*idem*, p. 155), essa lógica é aplicada a realidades sociais complexas, que envolvem idéias, crenças, religiões e ideologias, a permear a estrutura social e as relações entre as classes, que vêem o Estado ora como mediador ora como aparelho de dominação, mas que ao delimitar a nação a distingue das demais, dotando-a de

---

[99] Manobra já realizada na Grã-Bretanha: "[...] a aliança verdadeiramente nacional firmada entre os capitalistas ingleses e o Estado britânico, articulou um conjunto de instrumentos jurídicos, econômicos, políticos e militares para ampliar as fronteiras geográficas necessárias à acumulação incessante de capital" (VIEIRA *et al*, 2006, p. 8).

identidade, a gerar, pelo nacionalismo, racismo, espírito de dominação ou espírito de lucro, rivalidades que propendem ao militarismo. O movimento de desenvolvimento do capitalismo é de confronto ou de aproveitamento das realidades sociais, internas e internacionais, com o objetivo de imposição de suas razões econômicas sobre elas, conformando-as a seus propósitos. Por isso é que a parcela de despesas militares nas despesas totais do Estado aumenta, a se tomar como referência os dados de Beaud (1992) para os anos de 1875 e 1908: na França, de 29% para 37%, na Grã-Bretanha, de 38,6% para 48,6%, nos Estados Unidos de 33,5% para 56,9%, malgrado os Estados Unidos, comparativamente, não se notabilizarem como colonialistas[100], e de a continuidade de seus domínios, a cobrir do Atlântico ao Pacífico, em muito reduzir os custos de proteção. A Alemanha, por sua vez, desenvolveu robusto aparato industrial-militar, ansiosa por ampliar seu *Lebensraum*, mas não encontrou condições para concretizar suas aspirações expansionistas, quer na própria vizinhança, quer no espaço extra-europeu.

> Desse ponto de vista, os Estados Unidos estavam numa posição muito melhor do que a Alemanha. Suas dimensões continentais, sua insularidade e sua dotação extramamente favorável de recursos naturais, bem como a política sistematicamente seguida por seu governo, de manter as portas do mercado interno fechadas aos produtos estrangeiros, mas abertas ao capital, à mão-de-obra e à iniciativa do exterior, haviam transformado o país no maior beneficiário do imperialismo britânico de livre comércio (ARRIGHI, 1996, p. 61).

A ascenção norte-americana, contrariamente à estrutura de governo e de acumulação subjacentes ao regime de livre comércio britânico - que fez do Reino Unido pivô da divisão internacional do trabalho e das finanças internacionais, devido à confluência de fluxos de matérias-primas e de meios de pagamento pela capacidade de abastecer o mundo de bens industriais e de bens de capital -, baseou-se menos em fluxos comerciais multilaterais e mais em transferências unilaterais de mão-de-obra, espírito de iniciativa e capital, que fluíram de todo o mundo[101] para "fazer a América". Depois da internalização dos custos de proteção, já realizado exemplarmente pelos holandeses, e dos custos de produção, já patrocinados pelo industrialismo inglês no início do século XIX, que colocou firmemente o processo de acumulação nas mãos das empresas privadas[102], a fazer com que o modo de acumulação passasse a depen-

---

[100] De acordo com Beaud (1992), em 1914 a Grã-Bretanha dispunha, em colônias, de 33,5 milhões/km², cujas populações atingiam 393,5 milhões/hab., frente a 0,3 milhão/km² da área da metrópole e 46,5 milhões/hab. A França possuía nas colônias 10,6 milhões/km² e 55,5 milhões/hab., contra 0,5 milhão/km² da metrópole e 39,6 milhões/hab. Comparativamente, os EUA dispunham de 9,4 milhões/km² e 97 milhões/hab. Seu territorialismo exerceu-se a partir da independência, com conquistas por todo o continente norte-americano, e os colonos se valeram das mesmas práticas brutais de dominação que as outras potências adotaram no espaço extra-europeu.

[101] A se considerar apenas o fluxo de capitais ingleses, os Estados Unidos foram destinatários de 25% dos investimentos externos da Grã-Bretanha em 1854 e de 27% em 1870, conforme dados apresentados por Beaud (1992).

[102] "Por 'internalização dos custos de produção' entendemos o processo pelo qual as atividades produtivas foram introduzidas no campo organizacional das empresas capitalistas e submetidas às tendências a economizar que eram típicas dessas empresas. [...] as empresas capitalistas especializadas em atividades produtivas existiam desde muito antes da decolagem do ciclo de acumulação britânico. Mas [elas] não exercera[m] nenhum papel, ou tivera[m] apenas um papel secundário e subalterno na formação dos regimes genovês e holandês de acumulação. [...] engajavam-se tipicamente no comércio a longa distância e nas altas finanças, mantendo, na medida do possí-

der do sistema de produção[103], o capitalismo americano internalizou os custos de transação ao longo do sistema de valor, a potencializar a auto-expansão do capital pela integração vertical. Desse modo, mais do que permitir a apropriação de margens das etapas intermediárias da produção desincumbidas por agentes dispersos, reduziu o custo total do sistema, enquanto aumentou a escala e a abrangência das transações e a velocidade de resposta às particularidades do ambiente, que se transformaram nos móveis da transnacionalização empresarial.

Tanto quanto nos empreendimentos alemães, a mobilização e a conjunção de capitais aplicados nas empresas dos Estados Unidos em muito ultrapassaram a esfera da empresa familiar, típica da industrialização britânica, mas diferentemente do capitalismo alemão, que pouco investiu no exterior dada a preocupação com a consolidação do Estado nacional recém constituído e com o reforço de seu poderio, o investimento externo norte-americano elevou-se a 7% do produto interno bruto, em 1914. As empresas norte-americanas, ao dominarem seu amplo mercado interno, adquiriram porte pela produção em massa e experiência na distribuição de massa; estavam aptas a se lançarem internacionalmente. A gestão desse inédito nível de complexidade exigiu a construção de paramento estrutural amplo, para possibilizar o planejamento que integra, a organização que operacionaliza, a coordenação que monitora a tempestividade e a propriedade do desempenho, o controle que, no miúdo, afere a eficiência das operações e, no grosso, a eficácia do resultado, a propiciar governança sobre mercados e processos, que vieram a se caracterizar como competências organizacionais instituintes de barreiras de entrada; como que a relegar a um segundo plano aspectos puramente tecnológicos, de arregimentação de capitais, de provimento de influxos materiais e humanos.

> A espetacular expansão nacional e transnacional das empresas comerciais norte-americanas formadas por várias unidades e com integração vertical, bem como as barreiras organizacionais que elas criaram à entrada no mercado, associaram-se a um crescimento igualmente espetacular das hierarquias administrativas e estruturas; tornaram-se uma fonte de permanência, de poder e de crescimento contínuo. [...] As corporações transnacionais que emergiram no fim do século XIX e início do século XX, [...] eram organizações estritamente empresariais, que se especializavam funcionalmente num determinado ramo de negócios, em múltiplos territórios e jurisdições. Assim, foram incomparavelmente mais numerosas do que jamais chegaram a ser as companhias de comércio e navegação, e minaram progressivamente a centralidade do sistema interestatal como *locus* primário do poder mundial (ARRIGHI, 1996, p. 250, 251).

---

vel, as atividades de produção fora de seus domínios organizacionais. No ciclo britânico, em contraste, a acumulação de capital passou a se basear em empresas capitalistas, que estavam profundamente envolvidas na organização e racionalização do processo de produção" (ARRIGHI, 1996, p. 181).

[103] "Só haverá invasão dos setores da produção pelo capitalismo na hora da Revolução Industrial, quando a mecanização tiver transformado as condições da produção de tal maneira que a indústria se tornará um setor de expansão do lucro. O capitalismo então será modificado profundamente e, sobretudo, ampliado. Mas nem por isso abandonará sua marcha conjunturalmente oscilante porque, ao longo dos anos, deparará com outras opções diferentes da indústria, nos séculos XIX e XX. O capitalismo da era industrial não será unicamente ligado, longe disso, ao modo de produção industrial" (BRAUDEL, 1996a, p. 327).

O Brasil na economia-mundo capitalista

Frente à realidade mundial, a fragilidade do Brasil imperial é acachapante: agrarista, escravista, aristocracista, a dispor de classe dirigente de visão e ambição provincianas, que incensa sua vassala monarquia.[104] Os três séculos sob *imperialismo colonial*, monocultor de cana-de-açúcar e explorador de ouro e pedras preciosas, que alimentou a formação de capital européia, não lhe concederam estruturas de produção ou de formação de capitais que não estivessem a serviço do servir. Isto não se alterou com a independência política: primeiro, porque ela ocorreu em contexto em que a hegemonia britânica não apenas se afirmava, como se impusera à própria metrópole[105]; segundo, porque, após a independência, foi requerida a chancela a tratado em que o governo brasileiro concedia à Inglaterra, em 1827, a condição de potência privilegiada, imposta como exigência ao reconhecimento de sua independência, o que propicia transpor a constatação de Braudel (1995), de que "não há *uma* economia, mas sim economias", para o âmbito das relações entre estados nacionais.

Assim, manteve-se o agrarismo, o que correspondeu à não alteração da posição qualitativa que o país ocupava na divisão mundial do trabalho, ao continuar na condição de periferia da economia-mundo, ao mesmo tempo em que, por representar a tarifa alfandegária sobre as exportações a principal fonte de renda do sistema tributário brasileiro, a oscilar ao redor dos 60% da arrecadação total do País, a agricultura de exportação recebia proteção do Estado, a implicar na manutenção do escravismo capitalista como modo de produção.[106] Poderia parecer, então, que a obtenção da soberania teria sido política e economicamente indiferente à vida da nação. Contudo, a condição de país independente e o *imperialismo de livre comércio* patrocinado no século XIX, colocaram o Brasil diante do impasse de importar produtos de maior valor agregado do que aqueles que exportava, a gerar déficit crônico no balanço de pagamentos, a ser coberto por empréstimos crescentes, e originar duplo e inter-relacionado círculo vicioso: o da dependência do sistema de produção para exportação; o da dependência da banca internacional para financiamento do balanço de pagamentos.[107] As dificuldades se agravaram com o financiamento da Guerra do Paraguai, pois em sua primeira fase, de 1864/5, que

---

[104] Há que distinguir entre a fragilidade externa da monarquia e a imposição interna de sua autoridade, baseada numa estrutura que Schwartzman descreve como centralizada, burocrática, patrimonialista, transplantada para cá inicialmente pelo estabelecimento do Governo Geral, em 1548, e, depois, com a transferência da corte, em 1808. "Tornado independente em 1822 por um membro da realeza portuguesa, a linha de continuidade nunca foi completamente quebrada, e isso é importante para a compreensão da institucionalização estável do Governo brasileiro durante o período colonial e, mais tarde, na segunda metade do século XIX" (SCHWARTZMAN, 1988, cap. 1.4).

[105] "Foi no decurso das Guerras Napoleônicas que a potência hegemônica, em troca da proteção à monarquia portuguesa impôs a abertura dos portos (1808) e, em seguida, a assinatura do Tratado de Comércio e Navegação (1810), que estabelecia uma taxa de 15% na importação de produtos ingleses, inferior à dos produtos portugueses (16%) e muito abaixo das taxas de importação dos demais países europeus (24%)" (VIEIRA *et al.*, 2006, p. 11).

[106] "Na sua transatlântica caçada em busca de Força de Trabalho, o capitalismo comercial luso-brasileiro trouxe para as terras de Santa Cruz perto de 4 milhões de africanos, entre 1550 e 1850" (ALENCASTRO, 1987, p. 17).

[107] "O livre cambismo inglês requereu o fim do Pacto Colonial, porém, ao mesmo tempo, impôs por meio de relações comerciais e financeiras uma nova forma de dominação implícita que consistia em transformar estas áreas em consumidoras dos produtos manufaturados ingleses e fornecedores de matérias-primas às indústrias inglesas" (VIEIRA *et al.*, 2006, p. 13).

se reflete no período financeiro seguinte, o serviço da dívida correspondeu a 4,6% dos pagamentos ao exterior, porém, dado o conflito persistir até 1870, uma década após, no exercício financeiro de 1875/6, o serviço da dívida alcançou 12,2% do montante de pagamentos.

Aos poucos se estreitaram a margem de manobra e a base de sustentação do Império, calcada no binômio patrimonialismo e cooptação política. Em 1850 duas importantes leis foram aprovadas: a Lei de Terras, que regulou a aquisição de terras públicas, antes concedidas em sesmarias, que acabou por beneficiar os fazendeiros; a extinção do tráfico de escravos, que dificultou mas não impediu a manutenção da escravatura e deu origem ao comércio interno de escravos, com os fazendeiros do sul na posição de compradores.[108] A combinação dessas leis abriu perspectivas à busca de novos encaminhamentos à uma economia em que crescia a produção de café: primeiro, com a expansão da área cultivada em direção ao oeste de São Paulo, a criar zona de cultivo alternativa e altamente produtiva - tanto pelas condições edafo-climáticas como topográficas - em relação à tradicional região do Vale do Paraíba, que historicamente concentrou a produção nacional[109]; segundo, com a adoção do colonato[110], favorecido, também, pelas características das novas fazendas. A expansão da cafeicultura de trabalho não escravo e a multiplicação das fazendas exigiram que o próprio governo da Província de São Paulo patrocinasse a imigração[111] para supri-las de mão-de-obra[112], o que favoreceu a constituição de mercado de trabalho, o assalariamento e a transformação da fazenda de café em empreendimento capitalista de mercado. Isto teve implicação econômica e político-social: a acumulação de capital nas mãos dos fazendeiros de café e a ampliação do mercado interno, o que veio a resultar em diversificação das atividades produtivas, que se orientam às oficinas, às manufaturas, à industrialização. Dava-se a ultrapassagem do modelo de sociedade escravista em direção à sociedade patriarcal.[113]

---

[108] "Exatas duas semanas após o voto da lei que suprime definitivamente o tráfico negreiro, o Parlamento vota a Lei de Terras. Em seguida é criada a Diretoria Geral das Terrras Públicas, embrião do Ministério da Agricultura, fundado em 1862 com o fim específico de administrar a reciclagem do tráfico de escravos para o tráfico de imigrantes" (ALENCASTRO, 1987, p. 19).

[109] Em 1859, o Rio de Janeiro produzia cerca de 80% do café do Brasil, contra 12% de São Paulo e 8% de Minas Gerais. Em 1902, São Paulo produzia cerca de 65% do café do Brasil, contra 23% de Minas e 10% do Rio.

[110] O colonato consistiu em regime de trabalho em que cada família de colonos imigrantes era incumbida de cuidar de um talhão de café e remunerada em proporção à quantidade de pés de café a tratar com pagamento fixo e conforme a quantidade colhida com valor variável, sendo-lhe permitido o livre uso dos intervalos entre os pés de café (ou de área especialmente a isso destinada) para cultivo de produtos de subsistência, cujo excedente poderia ser comercializado pelo colono.

[111] No qüinqüênio que precedeu a Abolição, de 1884 a 1888, o Brasil recebeu, em grandes números, 280.000 imigrantes. Deles, aproximadamente, 200.000 eram italianos e ao redor de 100.000 vieram para São Paulo.

[112] "Assim, quatro quintos dos 750.000 estrangeiros que chegaram a São Paulo entre 1889 e o começo do século tiveram suas passagens atlânticas subsidiadas pelo governo estadual" (ALENCASTRO, 1987, p. 19).

[113] "O trabalho dito 'livre', generalizado após a Abolição, não constitui propriamente uma inovação. Formas variadas de trabalho compulsório, impostas a índios, ex-escravos e brancos pobres, foram amplamente utilizadas durante a escravidão. Aliás, é precisamente essa prática histórica que facilitará a transição do tráfico de escravos ao tráfico de imigrantes, a passagem da sociedade escravista à sociedade patriarcal" (ALENCASTRO, 1987, p. 20).

A dinâmica evolutiva da economia paulista e dos interesses que lhe eram próprios, divergia daqueles que tradicionalmente se apresentaram à sustentação da monarquia, polarizados, segundo Schwartzman (1988), em quatro regiões do país. A primeira dessas áreas de influência era a constituída pela sede do governo, entendida como a área mais aberta ao exterior e ao contato com o modo de vida europeu, cujos recursos econômicos dependiam do comércio e do funcionalismo público, numa vida política que contrapunha os interesses de "uma pequena nobreza regional dependente" aos de burocratas e comerciantes, a conviver com alta taxa de desemprego[114]. A segunda região, envolvia áreas que experimentaram período de progresso, seguido de decadência econômica, perda de prestígio e de poder político, como aquelas do nordeste canavieiro e das preeminentes províncias minerais das Minas Gerais.[115] A terceira região correspondia à área de São Paulo, que até a época da expansão da cafeicultura foi a mais arredia, apartada ou diferenciada, pois desde as capitanias hereditárias, como Capitânia de São Vicente, desenvolveu-se de forma independente do centro administrativo e, portanto, ausente da "vanguarda dos eventos nacionais". A quarta região compreendia a área do Rio Grande do Sul, *sui generis* no sentido de não se ter convertido em pólo econômico e estar afastada da administração central, mas exercer, no entanto, grande influência política, quer por ter desenvolvido "sua própria ortodoxia, o positivismo, e uma forte oligarquia estadual", quer por abrigar a "ala mais importante do Exército brasileiro" e fornecer parte considerável de seus quadros, inclusive de oficiais superiores, o que se revelaria crucial na guerra contra o Paraguai, em que mais de um quarto do contingente do Exército brasileiro era gaúcho.

A eclosão da Guerra do Paraguai surpreendeu a monarquia e desnudou o despreparo do país, já que o Paraguai estava mais bem aparelhado econômica e militarmente para poder desencadear e sustentar o conflito, a ponto de manter ambições expansionistas, pondo à luz a fragilidade da política patrimonialista e de cooptação frente ao progressivo deslocamento do eixo econômico em direção a São Paulo e do eixo militar em direção ao Rio Grande do Sul.

Do ponto de vista econômico, contudo, as repercussões da guerra não foram apenas negativas: se por um lado o Brasil teve de recorrer a empréstimos estrangeiros no valor de 11 milhões de libras, elevar a carga tributária e restringir as importações pela utilização de tarifas alfandegárias para ajudar a sustentá-la, por outro lado monetizou a economia e incentivou a indústria nacional para além da mera produção de tecidos. Isto atraiu investimentos estrangeiros que ajudaram a ampliar as oportunidades de negócio. Todavia, a depressão de 1873 a 1895 também atingiu a economia e as instituições bancárias brasileiras, *mutatis mutandis*, a afetar as fontes de financiamento da atividade cafeeira e a evidenciar a debilidade do modelo agrário, já que a questão da escravidão continuava a ser problema crucial com solução protelada.

---

[114] "De acordo com o Censo do Rio de Janeiro de 1890, [...] cerca de 50% de sua força de trabalho estava empregada em 'serviços domésticos' ou exercia 'profissões não-declaradas'" (SCHWARTZMAN, 1988, cap. 1.4).

[115] "No caso de Minas Gerais, a exaustão das atividades mineradoras, ocorrida por volta da segunda metade do século XVIII, deixou a província com a maior população do país, localizada sobretudo nas concentrações urbanas, e desprovida de uma atividade econômica importante de alta lucratividade" (SCHWARTZMAN, 1988, cap. 1.4).

Em 1870, de cerca de 1,5 milhões de escravos no país, 60% estavam sediados em São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul. A aprovação da Lei do Ventre Livre, de 1871, mais não faz do que procrastinar, o mesmo se dando com a Lei dos Sexagenários, de insignificante alcance, aprovada em 1885. Só em 1888 a Lei Áurea declara extinta a escravidão no último país do mundo que a mantinha: a única monarquia das Américas. A população de libertos, metade dela acima de 40 anos, equivalia a cerca de 10% da população do país.

No ano seguinte cai a monarquia e é instituída a República, mas visto em ciclo longo, são facções da mesma elite[116] que se sucedem: os aristocracistas escravistas agraristas são desalojados do poder, mas este se mantém nas mãos de fazendeiros cafeicultores que incorporaram a mensagem do século ao seu *modus faciendi*: trocaram o aristocratismo pelo republicanismo de forma e não de conteúdo, o escravismo pelo assalariamento isento de regras e mantiveram um agrarismo expandido horizontalmente pela incorporação de outras culturas à produção agrícola e verticalmente pelo beneficiamento inicial dos produtos colhidos; por isso a participação do café no valor da pauta de exportações se manteve acima de 60% até o fim do período. No entanto, a diversificação dos investimentos, acoplada aos investimentos estrangeiros, propiciaram aproximar-se das novas exigências da divisão internacional do trabalho, sem que se alterasse o papel do país como estado de periferia na economia-mundo. No período de 1860 a 1902 o Brasil recebeu investimento estrangeiro direto de 11 países[117], no valor aproximado de 105 milhões de libras, para 212 empreendimentos. Desse montante, cerca de 81 milhões de libras (77%) provieram da Inglaterra, destinados a seus 127 (60%) empreendimentos. De França, segunda maior investidora, procederam 6 milhões de libras para 20 empresas e da Bélgica, segunda em número de empreendimentos, 4 milhões de libras para 23 empresas. Desses recursos, em torno de 46% foram destinados aos transportes: ferrovias, companhias de navegação e portos, a beneficiar 54 empresas; 27% destinados a atividades financeiras: companhias de seguros (47), bancos e companhias de crédito e investimento, a favorecer 62 empresas; 6% destinados a 16 empresas dedicadas às atividades de comércio exterior. Isto é, 79% dos investimentos diretos, em 132 empresas (62%), relacionaram-se com a inserção do país no sistema econômico mundial, para adequá-lo ao papel que a economia-mundo lhe conferia.[118]

Evidentemente esses investimentos repercutiram na ampliação do mercado interno, a estimular a produção industrial doméstica, voltada principalmente aos bens de consumo não-duráveis. Segundo dados do Inquérito Industrial de 1907, apresentado por Versiani e Suzigan

---

[116] Neste estudo, o conceito de elite ultrapassa aqueles propostos por Pareto (qualidade intrínseca de seus integrantes) e Mosca (capacidade organizativa da minoria), em direção aos adotados por Michels (lei de ferro da oligarquia) e Schumpeter (competição entre elites). Assume como elite qualquer grupo de acesso restrito a bens, valores e decisões de relevância social, por intermédio de associações, organizações e instituições em que tenha poder de mando ou de influência, de modo que, pela ocupação de posições de realce nessas entidades, públicas ou privadas, econômicas, morais ou políticas, distingue-se da base social, e busca a perpetuação do poder que reforça a diferenciação.

[117] Alemanha, Argentina, Áustria-Hungria, Bélgica, Canadá, EUA, França, Inglaterra, Itália, Portugal e Suíça.

[118] Fonte dos dados brutos: CASTRO, Ana Célia. As empresas estrangeiras no Brasil: 1860-1913. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

(1990), o país dispunha de 3.258 estabelecimentos industriais, que empregavam contingente de 151.841 operários, numa média de 46,6 operários por estabelecimento. A análise cuidadosa do Inquérito, porém, revela que cerca de 1.500 estabelecimentos - equivalente a 46% do total e responsável por 65% dos postos de trabalho -, compreendiam a produção de bebidas, produtos alimentares, têxteis, madeira, couros e peles, fumo. Se a esse rol forem adicionadas as contribuições das áreas de mobiliário, produtos cerâmicos, calçados e chapéus, o número de estabelecimentos atinge 1990, o que corresponde a 61% do total, e o número de trabalhadores a 115 mil, ou seja, 76% do total, a espelhar a estrutura industrial prevalecente.

Os Autores salientam, todavia, a importância e predominância do setor têxtil algodoeiro, já que 35% do capital investido e 30% da mão-de-obra empregada correspondiam a cotonifícios, área que também ostentava a média de 285 operários por estabelecimento, a maior dentre todos os setores. Além disso, acrescentam, em 1907 a produção interna de tecidos de algodão superou 300 milhões de metros, cujo valor equivalia a duas vezes o das importações desse item. Tomando como base as estimativas de produção em 1885, os Autores estimam que o crescimento da produção interna fosse de 10% ao ano no período.[119] À guisa de comparação, vale ressaltar que, nas indicações de Beaud (1992), a indústria do algodão fora motriz para a Grã-Bretanha no período 1780-1869 e para os Estados Unidos entre 1820-1879.

A Educação no Brasil

Essas trajetórias evolutivas, da economia-mundo capitalista de um lado e do contexto sócio, político e econômico do país de outro, ressalta que, como em quase tudo, a demanda por educação tende a diferir, ao se tomar como referência os países centrais ou a posição de país periférico. Parece que são os níveis de complexidade dos papéis e de relevância na divisão internacional do trabalho que impõem o nível de sofisticação e de abrangência requeridos ao processo educativo da população em uma dada sociedade. A admissibilidade de assimetria aparenta ser funcional apenas quando à Educação é atribuída a responsabilidade de alavancar a formação econômico-social, situação em que, por estratégica, é posta à frente das próprias condições sociais, políticas e econômicas, a fim de engendrar as potencialidades que levem a criá-las. Não foi esse o caso brasileiro, na educação básica ou na educação superior.

Deste a constituição do Estado e durante o Império, a instrução elementar cingiu-se, primeiro e por longo tempo, ao âmbito doméstico, a despeito de a Lei de 15 de outubro de 1827 estabelecer, no artigo 1º, que "em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias", incumbindo aos Presidentes de Província (art. 2º) e ao Ministro do Império, na província onde estiver a Corte (art. 16), as providências à sua operacionalização. A partir de então, instauraram-se no país dois vícios que transcendem

---

[119] "Um aspecto importante dos primeiros investimentos na produção têxtil é o fato de terem sido empreendidos, tipicamente, por grandes comerciantes de tecidos, em geral ligados ao negócio de importação. A instabilidade cambial trazia a esse negócio um forte elemento de incerteza e de risco; nesse sentido, a diversificação de investimentos, com aplicação de capitais na produção, pode ser vista como uma busca de minimização de tais riscos" (VERSIANI; SUZIGAN, 1990, p. 16).

o âmbito da educação escolar: o de se tomar discussões, feitos e defeitos da Corte como representativos do Brasil, a servirem de modelo à ação nas províncias, o que poucas vezes se materializou; o de instaurar dicotomia entre o feito e o pretendido, em que a legislação remete a proposições bem intencionadas e avançadas, comparativamente ao *statu quo*, enquanto a operacionalização ressente-se da falta de recursos humanos e materiais que a instrumentalize.

Faria Filho relata ser intensa, em várias províncias, a discussão acerca da escolarização, em especial das "camadas inferiores da sociedade", a ponto de tornarem a educação escolar obrigatória à população livre, mas que frente à baixa capacidade de investimento e não obstante algumas províncias empregarem 25% de seus recursos na instrução, "obtinham pífios resultados". Ressalva que a própria escola não ocupava lugar social de destaque. Mesmo assim, ele considera dispor de evidências de que "em várias províncias do Império existiam significativas redes de escolas públicas, privadas ou domésticas", às quais se poderiam somar os colégios masculinos e femininos e a preceptoria (FARIA FILHO, 2000, p. 138 e 145).

Ao "mandar criar escolas de primeiras letras" a Lei as contrapõe à idéia de instrução doméstica, tanto a efetivamente realizada no domicílio, a ter como instrutores membros da família, especialmente as mães e irmãos mais velhos, como a realizada nas casas de professores ou em lugares ajambrados para a função. Faria Filho (2000) e Marcus Cunha (2000) concordam que a educação escolar afasta-se e contrasta com a da família, expondo-a. O primeiro, referindo-se ao País, caracteriza o confronto como uma luta do governo do Estado contra o governo da casa,[120] enquanto o segundo, ao discutir a tese em si, entende que não há nada mais falso do que considerar a escola como o segundo lar: a escola posicionou-se contra a família.

> A escola jamais foi norteada pelos mesmos princípios educacionais vigentes no lar. Paulatinamente, ao longo da história, foi incorporando saberes científicos em oposição aos saberes domésticos tradicionais. É na realização desse processo que poderemos compreender mais claramente o papel da escola como instância de poder, como dispositivo normalizador do agrupamento familiar (CUNHA, M. V., 2000, p. 450).

Confrontar a instrução doméstica significa, também e ao mesmo tempo, combater o método individual - em que o tempo do ensinador ou se concentra sobre o trabalho de poucos, ou leva a restringir o conteúdo para dar conta de muitos, mas sempre um a cada vez - e incentivar o surgimento de estabelecimentos destinados ao ensino. Por isso, o Artigo 4º, da Lei de 1827, dispõe que "as escolas serão do ensino mútuo nas capitais das províncias" e o Artigo 15 que "[...] os castigos serão os praticados pelo método Lancaster". Ou seja, a lei encampa o método concebido por Andrew Bell para os filhos dos soldados britânicos na Índia, desenvolvido e disseminado por Joseph Lancaster para as crianças pobres da Londres do final do século XVIII. Esse método se assenta no trabalho que os alunos mais avançados e instruídos direta-

---

[120] "No Brasil, a educação escolar, ao longo do século XIX, vai, progressivamente, assumindo as características de uma luta do *governo do estado contra o governo da casa*. Nesses termos, simbolicamente, afastar a escola do recinto doméstico, significava afastá-la também das tradições culturais e políticas a partir das quais o espaço doméstico organizava-se e dava a ver" (FARIA FILHO, 2000, p. 146).

mente pelos mestres exercem, ao atuarem como monitores no ensino de outros educandos, de modo que cada monitor tenha entre dez e vinte discípulos. Isto é, alia a vantagem do baixo custo à possibilidade de instruir grande número pessoas, onde há escassez de professores.

Segundo Faria Filho, a falta de condições materiais, de preparo dos professores e a inexistência de entidades incumbidas da formação de professores inviabilizaram a implantação do método mútuo, mas repercutiram em relação à impossibilidade do recurso à educação doméstica e à necessidade de busca de alternativas. "Assim, já no final dos anos 30, o método mútuo dará lugar, em várias províncias e em vários textos legais, aos chamados 'métodos mistos', os quais buscavam ora aliar as vantagens do método individual às do método mútuo, ora aliar os aspectos positivos deste último às inovações propostas pelos defensores do 'método simultâneo'" (FARIA FILHO, 2000, p. 142).

O método simultâneo nada mais propugna do que fazer com que os grupos de alunos fiquem ocupados, ao mesmo tempo, com a mesma atividade. Contudo, introduz precisões ou permite arranjos que melhor podem atender às especificidades de uma educação escolar, a exemplo da formação de grupos mais homogêneos em relação aos conhecimentos acumulados e conseqüente organização dos conteúdos coerentemente à divisão empreendida, a aumentar o rendimento do trabalho do professor e da aprendizagem. Não menos importante é a exigência de utilização de materiais didáticos, dos mais simples - quadro-negro, lousas individuais e cadernos - aos livros, e de instalações razoavelmente ajustadas ao trabalho escolar.

Assim, até ao redor do ano de 1870, a idéia de método vincula-se à organização didática ou à disposição instrumental ao provimento de ensino. A preocupação com as relações pedagógicas de ensino e aprendizagem, isto é, a atenção aos processos de aprendizagem dos alunos e a reflexão sobre o observado, somente aflorou em nosso ambiente após 1870, quando a divulgação e influência das idéias e do trabalho de Pestalozzi, calcados na empiria, permitiram coadunar formação docente e discente sob a mesma base metodológica, pela relevância atribuída à intuição e à observação como fatores primordiais da aprendizagem, quer de um, quer de outro. Daí a denominação de tal perspectiva de método intuitivo.[121] No empirismo de Locke, porém, o conhecimento provém das associações e relações produzidas pela razão entre as várias idéias registradas na memória, que lá se instalaram pela repetição experiencial.[122] Pa-

---

[121] Villela (2000) aponta que a primeira escola normal do País foi fundada em Niterói, em 1835, mas que, em sua primeira fase, o nível mínimo de exigência à admissão era saber ler e escrever, ou seja, comparativamente, os currículos da escola normal e da escola primária apenas diferiam na parte metodológica, pois os futuros professores deveriam dominar o método lancasteriano. Somente após as reformas curriculares empreendidas de 1868 a 1876 é que a introdução do método intuitivo se fez sentir.

[122] De acordo com Locke (1973), o processo se origina das múltiplas e diversas apreensões sensoriais oriundas do contato com o mundo, que, reunidas sob algum princípio ordenador comum - uma coisa, situação, condição etc -, formam um objeto de percepção, que em si unifica a variedade de sensações, constituindo um todo significativo: uma idéia, produto da experiência. Locke considera que "todo o conhecimento está nela fundado, e dela deriva fundamentalmente o próprio conhecimento". Essa espécie de circularidade, em que a experiência constitui-se, ao mesmo tempo, em base de fundamentação e fonte do conhecimento, é justificada pela diferença existente entre os tipos de conhecimentos derivados de "objetos sensíveis externos" daqueles provenientes de "operações internas da mente", que se instituem nas duas fontes de conhecimento de onde "jorram todas as nossas idéias".

ra o Autor, “empregada tanto nos objetos sensíveis externos como nas operações internas de nossas mentes, que são por nós mesmos percebidas e refletidas, nossa observação supre nossos entendimentos com todos os materiais do pensamento” (LOCKE, 1973, p. 165). Daí a importância de incentivar a observação pormenorizada da natureza, dos fenômenos, das coisas: a instrução dos sentidos precede a reflexão, considerada como elaboração mental superior.

De qualquer forma, a educação escolar passa a demandar cada vez mais a destinação de espaço específico ao acolhimento de sua prática, posta como singular frente às outras formas de educação: familiar, religiosa, comunitária. No entanto, somente após a instauração da República é que, primeiro em São Paulo e depois em outros estados, surgem os grupos escolares: construções especialmente destinadas à instrução primária. “Neles, e por meio deles, os republicanos buscarão mostrar a própria República e seu projeto educativo exemplar e, por vezes, espetacular” (FARIA FILHO, 2000, p. 147). Esse projeto, contudo, vinha em gestação desde os anos 50, pela forte influência que a preocupação higienista veio a exercer, primeiro, nos meios médicos e, depois, mas em decorrência deles, nos meios intelectuais, ao ser acolhida como campo de ação política da atividade médica. Gondra (2000) salienta que esse movimento coincide com o processo de busca de delimitação do campo e de legitimação da profissão médica no ocidente, que agiu em duas frentes: descrever os objetos da vida social como objetos da medicina; passar a cuidar da saúde em lugar de exclusivamente da doença.

A razão médica, assim, envolveu a educação e a escola: aquela no sentido abrangente de cuidado com as condições de saúde - saneamento, higiene do ambiente doméstico e do corpo, educação física -; esta como local específico de disseminação de saberes e de formação das futuras gerações. No entendimento de Marcus Cunha (2000), esse discurso científico desqualifica a família duplamente, no tocante ao corpo e ao espírito, classificando-a como incapaz de educar de acordo com os conhecimentos provindos da ciência. Essa “ignorância”, para Gondra (2000), favorece o discurso da ordem médica, ao influir nas imagens e concepções acerca da casa e da escola, bem como da infância, da família e dos professores.

> Apela-se aos argumentos científicos que recobrem um amplo espectro de questões vinculadas à escola, tais como o problema da localização dos edifícios escolares, da necessidade de uma edificação própria e apropriada para funcionar como escola, do ingresso dos alunos, do tempo e dos saberes escolares, da alimentação, do sono, do banho, das roupas, dos recreios, da ginástica, das percepções, da inteligência, da moral e, inclusive, das excreções corporais (GONDRA, 2000, p. 527).

Tudo ao gosto do ideário republicano e da orientação positivista que buscava impor. É nesse ambiente que se articula, simultaneamente, o projeto da formação escolar com o da formação de professores, em que a fundação da Escola Normal do Rio de Janeiro, em 1895, segundo Villela (2000), é exemplo da busca de definição da abrangência dessa formação, a envolver pré-requisitos, duração do curso, necessidades de prática, escolas-anexas, entre outros aspectos. Em sua compreensão “toda essa busca de definição encontraria, ainda no final do século XIX, o seu modelo mais acabado na Escola Normal de São Paulo, sob a gestão de Cae-

tano de Campos, sobretudo a partir da reforma que realizou em 1890" (VILLELA, 2000, p. 117). Na visão da Autora, essa reforma não só sintetizou as idéias em debate, que perdurarão até as grandes reformas processadas no século XX, mas influenciou iniciativas de abertura ou de reformulação de escolas normais em outros estados.

Se a história da instrução pública é uma descrição de carências, na educação superior a precariedade é homóloga. Instituída no País em 1550 pelos jesuítas, na Bahia, nas áreas de Filosofia e Teologia, estendeu-se, até o século XVIII, ao Rio de Janeiro, São Paulo, Pernambuco, Maranhão e Pará. Mas, com a expulsão de seus patrocinadores do reino, por decreto do Marquês de Pombal de 1759, cessou a expansão e "o ensino de Filosofia veio a ser ministrado nos conventos de outras ordens religiosas, especialmente nos franciscanos" (CUNHA, 2000, p. 202, nota 6).[123] À guisa de comparação, é notável que, na América Espanhola,[124] apenas no século XVI, constituíram-se várias universidades: Santo Domingo (1538), México (1551), San Marcos, em Lima (1551), San Tomás, em Bogotá (1580), San Fulgêncio, no Equador (1586) e Cuzco (1597), segundo dados de Rossato (1998, anexos 1 e 2). Contadas as universidades existentes nas Américas ao final do século XVIII, considerados os atuais países, mais se evidencia a defasagem da educação superior brasileira: Argentina, Bolívia, Chile, Cuba, Equador, Guatemala, Santo Domingo e Venezuela contavam uma universidade cada um, o Peru 2, a Colômbia 4, o México 5, os Estados Unidos 21, sendo que, destas, 19 datam do próprio século XVIII.

No Brasil, apenas com a transferência da sede do reino é que pode ser considerado que se estabeleceu "um grau de ensino completamente distinto do anterior", na expressão de Cunha (2000), a incorporar algumas influências dos modelos napoleônico e alemão, apesar de aqui não se constituírem universidades, mas cursos especialistas, profissionais, isolados. Os primeiros deles foram os de Medicina, em 1808, na Bahia e no Rio de Janeiro, e o de Engenharia, na Academia Militar do Rio de Janeiro, em 1810. Em 1827 foram instituídos os cursos Jurídicos, em São Paulo e Olinda, completando a tríade formadora da *intelligentsia* brasileira.

Há que ressaltar que a criação desses cursos baseava-se na concessão de cátedras pelo monarca, cuja propriedade e regência eram atribuídas a algum notável, que se incumbia, com seus meios, de instruir os alunos, em condições e locais improvisados. Essas cátedras mais podiam ser consideradas como embriões de cursos, os quais se constituíram, de fato, pela junção delas, a demandar, progressivamente, a sistematização de conteúdos em programas, com seri-

---

[123] A expulsão dos jesuítas não repercutiu apenas na educação superior. Almeida relata que "enquanto os padres da Companhia de Jesus residiram no Brasil, mantiveram numerosas escolas dirigidas por professores verdadeiramente hábeis. Depois de sua expulsão, as outras ordens religiosas procuraram continuar a obra do ensino público, mas permaneceram muito aquém de seus predecessores. [...] Mas, a instrução primária dada ao povo, às expensas do governo colonial, ficou muito abaixo do que se possa imaginar. Os estudos secundários somente poderiam ser seguidos nos seminários episcopais e em um pequeno número de seminários civis, onde se ensinavam aritmética, álgebra, geometria, latim e grego, retórica e um pouco de filosofia. Para continuar os estudos, era preciso atravessar o oceano e ir a Coimbra" (ALMEIDA, 2000, p. 30).

[124] "O governo colonial do Brasil, ao contrário dos governos coloniais de outros povos, como o da Espanha, sempre foi hostil ao desenvolvimento da instrução pública e - salvo raras exceções - sempre reprimiu a expansão do espírito nacional" (ALMEIDA, 2000, p. 37).

ação, organização e direção. A junção de cursos é que dava origem às academias. Foi assim que, "em 1813, as cátedras independentes de Anatomia e de Cirurgia foram reunidas a outras, recém-criadas, e deram origem às academias de Medicina, no Rio de Janeiro e na Bahia" (CUNHA, 2000, p. 154). Na área de Engenharia, porém, foi após a Guerra do Paraguai, unicamente, que o objetivo do curso se desvinculou da estrita ênfase militar, com a transferência, em 1874, da administração da Escola Central para a responsabilidade do ministro do império, com o nome de Escola Politécnica, e com a criação, em 1875, da Escola de Minas de Ouro Preto.

Somente com a constituição republicana de 1891, de base federativa, mas ainda a conferir importante parcela de poder ao governo central em várias áreas, entre elas a de Educação, é que os estabelecimentos de ensino superior se expandiram, tanto pelo reconhecimento de instituições estaduais e particulares existentes, como pela possibilidade de abertura de novas. Cunha (2000) cita que, entre 1891 e 1910, criaram-se 27 novas escolas superiores: 9 de Medicina, Obstetrícia, Odontologia e Farmácia; 8 de Direito; 4 de Engenharia; 3 de Economia; 3 de Agronomia. Porém, a facilitação do acesso, quer pelo relaxamento das normas e exames de admissão, quer pelo aumento da oferta, induziu à ideologia do *bacharelismo*, movimento em que "os jovens das classes dominantes e das camadas médias buscavam obter, de qualquer maneira, um diploma superior, qualquer que fosse" (CUNHA, 2000, p. 159).

A primeira universidade brasileira não evanescente foi fundada em 1920. Em contraste, ao final do século XIX, na América Latina, entre outros países, a Colômbia contava 9 universidades, o México 7, a Bolívia 6 e o Equador 5. Ao longo do século XIX, o Canadá implantou 18 universidades, enquanto os Estados Unidos instalaram 14 delas apenas no ano de 1891, de um total de 330 - quase 68% das 487 universidades fundadas em todo o mundo durante o século -, a totalizar, segundo relação elaborada por Rossato (1998, anexo 3), 351 instituições universitárias. Essa expansão baseou-se na adoção de nova concepção de universidade, os *Land-Grant Colleges*, de fato embriões de universidades, para cuja formação e manutenção o cabedal inicial foi constituído, com base em lei de 1862, pelo produto da venda de terras públicas, doadas em todos os estados da União com esse propósito, a permitir que cada estado implantasse as linhas de ensino consentâneas com as demandas de seu desenvolvimento material.

> [...] foi o fato de não serem propriamente *scholars* os que promoveram o grande desenvolvimento universitário americano, que levou a universidade a constituir-se na América a mais revolucionária de todas as universidades. O movimento pelos *Land-Grant Colleges* foi muito explícito no seu propósito de criar uma nova universidade, capaz de dar educação liberal e prática ao próprio povo e não apenas às classes profissionais então servidas pelo saber clássico e acadêmico. [...] Trata-se de *colleges* a serem fundados, como bases de futuras universidades, em que ao lado dos estudos clássicos, acadêmicos e profissionais, se iria estudar a ciência, em todos os seus aspectos, as atividades práticas de toda natureza e, além disto, difundir os conhecimentos nos mais amplos serviços de extensão jamais sonhados (TEIXEIRA, 1961).

Essa vinculação da Educação à prática e à participação na vida social tornou-se marca distintiva da produção intelectual dos autores americanos, a repercutir em vários países.

A evolução de âmbito da Administração

Braudel recorre à metáfora para caracterizar a economia entre os séculos XV e XVIII, ao remetê-la à imagem de uma casa de três pavimentos. No primeiro piso, ao rés do chão, o Autor abriga a "infra-economia", a vida material, o conjunto de atividades elementares voltadas à auto-suficiência, às trocas de produtos e serviços, que são de grande importância e volume de transações, mas cujo raio de abrangência é curto. Sobre a vida material ergue-se a economia de mercado, da produção e da troca de amplo alcance, cercada por regras, a ocupar o segundo piso. O último piso acomoda "as hierarquias sociais ativas", as quais, para atendimento do interesse próprio, falseiam a troca, rompem as regras, fazem vacilar a ordem, criam anomalias; é a zona do "domínio por excelência do capitalismo. Sem ela, este é impensável; aí se aloja, aí prospera" (BRAUDEL, 1995, p. 12).[125] Não obstante a coexistência dessas instâncias, a economia de mercado é o único estrato dotado de transparência, já que constituído de processos compreensíveis, descritíveis e mensuráveis para configurar situações ou realidades de forma nítida, a reger "sempre o conjunto das trocas *que as nossas estatísticas controlam*" e a dar substrato ao discurso e às proposições da ciência econômica, na qual viriam a se encapsular, mais tarde, no ramo da microeconomia, muitos preceitos de pertença da Administração.

Assim, se é verdade que desde a Antiguidade a infra-economia do andar térreo foi de alguma forma controlada, a requerer a criação de meios e modos que permitissem o exercício do poder sobre ela, é a partir da ampliação do âmbito das trocas e, principalmente, da constituição dos ciclos sistêmicos de acumulação capitalista, concebidos e articulados desde o último andar e avessos a controles, que se instituem aparatos de gestão progressivamente mais sofisticados, posto mobilizarem recursos cada vez mais amplos, quer para gerir o Estado e a guerra, quer para impor o domínio político ou obter a supremacia econômica. Arrighi (1996) refere que, já no ciclo genovês, o requinte dos banqueiros na gestão das finanças internacionais equiparava-se àquele que viria a ser adotado no século XX pelo Banco Internacional de Compensações de Basiléia e descreve como as funções mercantis e militares das companhias de comércio e navegação holandesas e inglesas demandavam acurada administração, visto que, por terem ações cotadas e negociadas em bolsa, pautavam-se pela prestação de contas para embasar a distribuição de dividendos aos acionistas. No entanto, é desde a emergência do ciclo de acumulação estadunidense e sua posterior expansão, que a economia de mercado e a administração de empreendimentos mudaram significativamente de âmbito e escopo.

As idéias de planejamento, organização, direção e controle, tomadas isoladamente, em combinação entre si, ou acopladas a idéias correlatas - no sentido de coordenação de esforços para realização de empreendimentos que envolvam muitos recursos ou sejam complexos -, acompanham a história da evolução das sociedades humanas, podendo ser encontradas formas

---

[125] Em decorrência dessa estratificação, o Autor denomina sua obra *Civilização Material, Economia e Capitalismo*: "[...] acabei por admitir que a economia de mercado tinha sido, nos séculos XV a XVIII, e até antes disso, uma ordem opressiva que, como qualquer ordem opressiva (social, política ou cultural), tinha desenvolvido oposições, contra-poderes, para cima e para baixo" (BRAUDEL, 1995, p. 12).

altamente institucionalizadas de coordenação na Mesopotâmia e no Egito antigos, como na China da alta Idade Média. Nessas sociedades havia, inclusive, preocupação com a formação de quadros, uma vez que as incumbências de fiscalização e controle, usualmente, estavam associadas à ocupação de funções públicas. Na China, os sábios (*letrados*) eram considerados como formando "a ossatura da organização burocrática do Estado", na metáfora de Dubar; Tripier (1998). De fato, a capacidade de conduzir empreendimentos a bom termo sempre foi valorizada e, por isso, recebeu apoio de governantes e da Igreja, a ponto de, após 1219, ter sido cons-tituída uma escola de administração internacional (Hamilton, 1992), naquela que viria a ser a pioneira Universidade de Bolonha. Originada como guilda de estudantes estrangeiros, essa *universitas estudantis*, passou a visar a formação de administradores civis e eclesiásticos, presumivelmente com ênfase no estudo de aspectos jurídicos e legais, já que os estudantes estavam interessados em buscar, com os inovadores juristas bolonheses, teorias favoráveis à institucionalização da propriedade privada da terra, tornando-a propriedade absoluta.

Esse, contudo, não era o tipo de saber que preocupava aqueles que, desde o século XIII, conduziam empreendimentos mercantis. A eles interessava que seus filhos se habilitassem desde cedo, na escola primária, em conhecimentos práticos e úteis, principalmente nos domínios da escrita, do cálculo, da geografia e das línguas vivas. A escrita comercial deveria ser clara e rápida, pois "escrever tudo, escrever logo, escrever bem, eis a regra número um do mercador" (LE GOFF, 1991, p. 104). O cálculo formava com a escrita o binômio essencial ao trabalho e seu ensino foi associado ao uso do ábaco e do tabuleiro de xadrez, "que servem primeiro ao aluno, depois para o financista, para o comerciante" (*idem*). Os conhecimentos de geografia e línguas vulgares complementavam o processo de educação inicial, voltado à "procura do concreto, do material, do mensurável". A essa aprendizagem, seguia-se aquela que os filhos recebiam no negócio paterno ou em empreendimentos de associados no estrangeiro. "A impossibilidade de proporcionar a seus filhos, nas escolas religiosas, uma formação técnica apropriada e, sobretudo, bem cedo, o desejo de manifestar sua posição social pela segregação escolar, levou os mercadores a apelar para preceptores, a fazer ministrar aulas particulares em domicílio aos seus filhos" (*idem*, p. 111). Como a atividade comercial evoluiu continuamente durante toda a Idade Média e tornou-se complexa e sofisticada nos séculos XV e XVI, a prática comercial viu-se impelida a progredir para responder às necessidades originadas da ampliação dos negócios e do aumento dos riscos dos empreendimentos, a dar origem a verdadeiras redes de negócios, formadas por frotas mercantes, armazéns, bancos, empresas de seguro, escritórios de representação e outros estabelecimentos ou atividades congêneres, exigentes de perfeito registro das transações para prestação de contas aos diversos interessados.

Todavia, se a competência administrativa sempre foi requerida, a partir da consolidação do capitalismo industrial, na segunda metade do século XIX, as práticas comerciais herdadas e as formas de coordenação então utilizadas não bastavam. A Administração transformou-se em foco de atenção, primeiro dos próprios empreendedores, depois de seus contratados pa-

ra exercerem funções de coordenação. Os ocupantes dessas funções, porém, não dispunham de qualquer corpo de conhecimento específico relacionado à administração industrial, mas, em geral, advinham de outras situações e posições em que haviam provado, na prática, habilidade para planejar, organizar, dirigir e controlar, principalmente aplicadas a obras públicas e operação de ferrovias. A formação mais contributiva ao exercício dessas funções era a proporcionada pelos cursos de engenharia, que, de alguma forma ligando o pensar ao fazer, vinham sendo privilegiados há algum tempo, pela influência do modelo de universidade implantado por Napoleão, subdividida em Academias, que foi reproduzido em quase todo o Novo Mundo. Entretanto, a autoritária reforma napoleônica de 1806-1808, que levou à refundação da Universidade de Paris, não se assentava em "reflexão profunda sobre a idéia de universidade" e tinha como objetivo subordiná-la ao poder do Estado para "produzir" os quadros requeridos ao desenvolvimento econômico do país e, pretensamente, à expansão do Império. Nesse contexto "o espaço reservado para pesquisa e para o exercício crítico reflexivo e filosófico [... eram] inexpressivos [e...] a prática da pesquisa, quando houve, restringiu-se a objetivos estritamente instrumentais e utilitários" (LIMA, 2002, p. 53), bem a gosto da nova mentalidade do capitalismo industrial. Possivelmente, daí advém a concepção comteana de privilegiar o produto da investigação, diretamente voltado à aplicação prática, pois assim seria possível instituir o conhecimento como saber dogmático, positivo, passível de reprodução para produzir quadros. Enfim, a emergência do verdadeiro caminho para realização das aspirações do Iluminismo, pelo predomínio da racionalidade, da ciência e da técnica, dentro do ideário do liberalismo!

Forma-se, assim, aos poucos, o *éthos* para a emergência da nova ocupação de administrador. E, se não há saber sistematizado que a sustente, é preciso, também a ele, construí-lo pouco a pouco. Máttar (1997) destaca que um dos aspectos marcantes dos primórdios da Administração, em todo o mundo, são as relações feitas pelos autores entre a administração industrial e a organização de exércitos e a condução de operações militares[126], sugestivas, talvez, do estilo de direção que esses autores consideravam mais adequado, ou herdeiras, quiçá, do estilo requerido à condução das companhias de comércio e navegação holandesas e inglesas. Evidencia-se, também, porque a Administração, durante muito tempo, esteve ligada às características e habilidades do ocupante da função de coordenação e a construção de base de conhecimentos dependeu da identificação de vagos princípios gerais, que mais expressavam as concepções de administradores de fato, em exercício de funções de coordenação, do que qualquer sistematização derivada de abordagem científica. Relacionava-se o sucesso das grandes com-

[126] "Carl Von Clausewitz (1780-1831) era um general prussiano e traçou aproximações entre a arte de administrar empresas e exércitos. Harrington Emerson, também engenheiro prussiano, aplicou técnicas de organização dos exércitos à organização ferroviária. Frank Gilbreth (1868-1924), engenheiro que formou um famoso casal com a professora de psicologia Lilian Gilbreth, ajudou o exército americano na primeira guerra. As idéias do engenheiro francês Henry Fayol (1841-1925) foram difundidas ao exército de seu país. Para James D. Mooney, engenheiro e executivo da General Motors, a organização militar é o modelo ideal a ser seguido pelos administradores de empresas. Um dos primeiros divulgadores da importância das funções de staff em administração é um coronel, o inglês Lyndall Urwick" (MÁTTAR, 1997, p. 250).

panhias com o discurso de seus dirigentes, deles derivando diretrizes que poderiam ou deveriam ser levadas em consideração, a olvidar que, via de regra, as grandes corporações de fins do século XIX e inícios do século XX tornaram-se grandes pela fusão de empresas pequenas, que se juntaram para formar outra maior, ou pela incorporação da pequena pela grande, a visar escala de produção, integração vertical e domínio de mercado, no mais das vezes conseguido por processos de formação de truste ou cartel, processos esses mais típicos da ação empreendedora, sustentada por poder político, do que de competência administrativa.[127]

Os autores da área de Administração, no século XX, tendem a iniciar suas obras pelo pinçamento de referências às idéias de organização e de administração nos escritos de diversas épocas e povos, para identificar situações e menções direta ou indiretamente a elas associadas, como a indicar que essas idéias têm feito parte, naturalmente, do processo evolutivo da civilização. Entretanto, contextuação mais efetiva e precisa somente pode ser assentada no advento da produção fabril, da economia de mercado e do livre comércio, na feição que assumiram no século XIX, como instituições eminentemente ocidentais, geradas e desenvolvidas no ocidente, disseminadas e patrocinadas pelo ocidente, até se tornarem predominantes.

Então, o marco referencial deve repousar, necessariamente, sobre o construto de Smith de 1776 (1983), alicerçado em propostas próprias e de outros, colhidas entre autores ingleses e franceses, precursores ou contemporâneos, e por ele sistematizadas.[128] Entre as concepções mais relevantes, Smith apresenta quatro, que, transformadas em crenças, conformarão e consagrarão o entendimento sobre o funcionamento da economia de mercado sob o capitalismo:

- a primeira consiste em caracterizar a economia como *sistema autoregulado*, a dispor de leis próprias, passíveis de serem compreendidas porque se pode demonstrar como se articulam em relação causal os fatos originados das decisões dos agentes econômicos, cujos agregados, instituídos em variáveis econômicas, permitem apreender e prever o funcionamento da economia;
- a segunda suporta-se na idéia de que, sendo o sistema autoregulado, para que a ordem natural prevaleça, os agentes econômicos devem, na defesa de seus interesses, dispor de plena *liberdade econômica* para poderem decidir racionalmente sobre a mais vantajosa transação, dadas as condições de mercado;
- a terceira remete ao *sistema de preços* a condição de mecanismo regulador da alocação de recursos, na medida que as variações de preço refletem o ajustamento entre a oferta e a demanda dos fatores de produção;

---

[127] "Certamente os mais ilustres empresários desse período foram os que ajudaram a criar a grande empresa industrial. [...] E suas inovações não foram no campo da tecnologia, e sim no da organização e comercialização. [...] Depois de 1900, os métodos recém-introduzidos de administração interempresarial e intra-empresarial permaneceram relativamente inalterados (assim como a localização dos principais mercados e fontes de matérias-primas), a não ser nos setores industriais diretamente afetados pelas novas fontes de energia e pela aplicação sistemática da ciência na indústria" (CHANDLER, 1998, p. 65).

[128] Winston Fritsch, na apresentação da edição consultada de A Riqueza das Nações, cita entre as influências inglesas Petty, Locke, Hutcheson (seu mestre), Hume e Harris e, entre as francesas, Cantillon, Davenant, Turgot e os fisiocratas, grupo com o qual Smith teve expressivo convívio em França.

- a quarta liga a noção de *eficiência do sistema* à divisão social do trabalho e à acumulação do capital, o que leva ao crescimento econômico, demonstrando, assim, a coincidência dos interesses individuais e coletivos.

Smith (1983) vincula o bem estar social ao volume de produção decorrente do trabalho de cada nação, que "constitui o fundo que originalmente lhe fornece todos os bens necessários e os confortos materiais que consome anualmente". Relaciona o montante desse fundo tanto à "habilidade, destreza e bom senso" empregados no trabalho - em que a divisão do trabalho aparece como determinante do "aprimoramento das forças produtivas do trabalho" -, como à quantidade de pessoas a executar "trabalho útil". A quantidade de pessoas que executa "trabalho útil e produtivo", por sua vez, depende do volume de capital empregado para gerá-lo e da maneira como esse capital é empregado. É a judiciosa aplicação de capital, ao promover a ocupação das pessoas em trabalhos úteis e produtivos, que leva a obter, pela divisão do trabalho, produção na quantidade e qualidade necessárias para gerar a riqueza das nações.[129]

Nesse arcabouço insere-se uma forma de organização social assentada no trabalho, em seu comércio e no comércio de seus produtos, essencialmente vinculada e conduzida à satisfação dos interesses privados, dicotomicamente divididos entre interesses dos trabalhadores e interesses dos capitalistas, conciliados pela mão invisível do mercado, refletida no sistema de preços, a espelhar as condições de contexto e instituir o circunstancial poder de barganha de cada agente, que do próprio contexto deflui. Nesse arcabouço abre-se espaço àquilo que virá a ser o fulcro da atuação do administrador e à formulação de preceitos de Administração, com vistas a auxiliá-lo em sua função de aprimoramento das forças produtivas do trabalho, de um lado, e promoção da acumulação capitalista, de outro.

A concepção de Smith configura a quase obrigatoriedade de institucionalização definitiva do sistema fabril de produção para alcançar o desenvolvimento econômico, com o abandono de quaisquer resquícios de produção artesanal, centrada no mestre de ofício, seus aprendizes e familiares, organizados ou não em guildas, ou de produção sob encomenda do comerciante, financiador da matéria-prima e comprador do produto final (*putting-out system*). Isto é, a produção necessita deixar o âmbito doméstico e a pequena escala para, concentrada em amplos espaços e servida pela força e velocidade das máquinas, gerar produção ao mesmo tempo volumosa e barata. Além disso, como mostra o quadro apresentado por Park (1997), a evolução da forma de organização da produção para instituir o sistema fabril pressupõe, primeiramente, a migração do controle sobre o produto do trabalho e, a seguir, sobre o processo de trabalho, das mãos do trabalhador para as do capitalista. Essa migração, uma vez efetuada, impede o retorno do trabalhador à situação anterior, já que a divisão do trabalho fabril o desqualifica: em lugar do domínio sobre todo o processo de produção, passa a dispor de "especialização" funcional em alguma das atividades operacionais em que o processo se subdvide.

---

[129] É a grande multiplicação das produções de todos os diversos ofícios - multiplicação essa decorrente da divisão do trabalho - que gera, em uma sociedade bem dirigida, aquela riqueza universal que se estende até às camadas mais baixas do povo (SMITH, 1983, p. 45).

Sistema	Controle sobre o processo de trabalho	Controle sobre o produto do trabalho	Vigência
Artesanal	Trabalhador	Trabalhador	Pré-Revolução Industrial
Putting-out system	Trabalhador	Capitalista	Transição para a Revolução Industrial
Fabril	Capitalista	Capitalista	Pós-Revolução Industrial

Quadro 2. Evolução da organização da produção

Fonte: PARK, Kil Hyang, Introdução ao Estudo da Administração, 1997, p. 9.

A acumulação, porém, depende do lucro, que deriva do montante de capital empregado na produção, "sendo o lucro maior ou menor em proporção com a extensão desse patrimônio". O patrimônio, todavia, pode assumir as formas de capital circulante ou de capital fixo. O primeiro gera lucro pela circulação ou troca sucessiva de bens por dinheiro e de dinheiro por bens, característica da atividade comercial normal de qualquer empreendimento. O segundo gera lucro "no aprimoramento da terra, na compra de máquinas úteis ou instrumentos de trabalho, ou coisas similares que geram uma renda ou lucro sem mudar de donos" (SMITH, 1983, p. 246). Ou seja, além da compreensão de que a produção deva ser oriunda do sistema de produção fabril, como forma de alcançar o aprimoramento das forças produtivas do trabalho, é salientada a dimensão ou o porte do empreendimento e o direcionamento dado ao investimento, já que, a grandes aplicações de capital corresponderão, em proporcionalidade, grandes volumes de lucro, aceleradores do processo de acumulação.

A disseminação da produção fabril alterou completamente não apenas o feitio da produção, mas os modos tradicionais de organização da vida pessoal e social, inclusive dos capitalistas. Estes, defrontando-se com o inusitado da produção em escala e com a perspectiva de altos e rápidos lucros, por concupiscência enfatizaram investimentos em tecnologia, isto é, em novas máquinas e equipamentos, e patrocinaram uma divisão do trabalho cada vez mais parcelar e especializada, na maioria das vezes decorrente das próprias características das máquinas, dominantemente unifuncionais. O lucro derivava mais da significativa elevação da produção propiciada pela mecanização e pelas condições de trabalho a que eram submetidos os operários - baixos salários e longas jornadas, sustentados pela abundância de oferta de mão-de-obra -, do que de gestão ordenada em busca da eficiência. Isto veio evidenciar a necessidade de atuação, nos grandes empreendimentos, de "algum funcionário de relevo" para realizar o trabalho de direção e inspeção, a serviço do lucro. Como o lucro não corresponde a uma espécie de salário para remunerar o trabalho do empresário, mas serve para recompensar o risco que corre o capitalista ao empreender, ele pode pôr a seu serviço funcionários encarregados dos trabalhos de inspeção e direção, pois, mesmo livrando-se desse trabalho, "continua a esperar que seus lucros mantenham uma proporção regular com seu capital".

> Embora ao empregar esses funcionários geralmente se considere, até certo ponto, não somente seu trabalho e sua habilidade, mas também a confiança que nele se deposita, esses fatores nunca têm uma proporção regular cuja administração eles supervisionam;

> e o proprietário desse capital, embora fique assim quase isento desse trabalho, continua a esperar que seus lucros mantenham uma proporção regular com seu capital. Por conseguinte, no preço das mercadorias, os lucros do patrimônio ou capital empenhado constituem um componente totalmente distinto dos salários pagos pelo trabalho, sendo regulados por princípios bem diferentes (SMITH, 1983, p. 78).

Ou seja, funcionários encarregados dos trabalhos de inspeção e direção podem cuidar para que se dê o aumento da produtividade (conceito que exprime o sentido de aprimoramento das forças produtivas do trabalho) ou desse "grande aumento da quantidade de trabalho que, em conseqüência da divisão do trabalho, o mesmo número de pessoas é capaz de realizar", valendo-se: *a)* da especialização das atividades de modo a aumentar a destreza do trabalhador; *b)* da eliminação dos tempos mortos ou improdutivos decorrentes das mudanças de atividade; *c)* do intensivo recurso à utilização de máquinas, "que facilitam e abreviam o trabalho, possibilitando a uma única pessoa fazer o trabalho que, de outra forma, teria que ser feito por muitas". Especificamente, em prol do aumento do lucro frente ao mesmo montante de investimento - aumento da produtividade - ou aumento de investimento em máquinas - aumento da produção -, é possível atribuir funções a "funcionários de relevo", mediante salário. Instituem-se, assim, níveis diferentes de trabalhadores, uns sobre os outros, distinguíveis entre si "pela confiança que neles se deposita" na defesa dos interesses de acumulação do capital, a despeito de sua não participação nos lucros, já que não é capitalista, e de sua condição de trabalhador, sujeito à mesma sorte, mas distinto deles por não partilhar de sua azáfama e canseiras e superior a eles por dirigir e inspecionar suas atividades, distinções essas suficientes para despertar ambições e interesses. Além do mais, o empregador pode promover uma divisão do trabalho entre ele e o funcionário de relevo, tomando para si a responsabilidade pelas decisões referentes ao capital fixo, enquanto delega as cotidianas, sobre a utilização usual do capital variável.

Engendra-se, dessa maneira, uma divisão de trabalho vertical, a incentivar capitalistas e seus prepostos, dirigentes de empreendimentos produtivos, a buscarem formas e modos de entender as novas organizações, a fim de aprimorar a gestão e manter o controle sobre os resultados. Os compêndios de Administração tendem a encapsular as contribuições desses dirigentes ou de estudiosos que formularam propostas esparsas e assistemáticas, de variada temática, sob o epíteto de *precursores* da Administração, em consideração ao fato de terem mantido aceso o debate sobre as condições existentes e as perspectivas futuras da industrialização sob o capitalismo. Denominam, ainda, o interregno que abarca a primeira e a segunda fase da Revolução Industrial, isto é, da segunda metade do século XVIII até o final do século XIX, quando começa a se avolumar a produção de contribuições mais consistentes voltadas à gestão de empresas, de *primórdios* da Administração. O quadro abaixo reúne elenco desses precursores, mencionando suas contribuições, conforme a perspectivas de alguns autores, a evidenciar a origem eminentemente prática, não acadêmica e isolada das propostas, e certa convergência das preocupações sobre alguns aspectos da administração de empreendimentos, oriundas de diferentes formas de compreender e abordar o conhecimento em construção.

Precursores	Autores			Proposições
	I. C.	*C.S.G.Jr*	*S & O*	
Adam Smith	1776	1776	1776	Discute a organização ótima para uma fábrica de alfinetes, que se tornou a mais famosa e influente descrição da racionalidade econômica do sistema fabril e da divisão do trabalho. Conceitos de controle e de remuneração.
Eli Whitney	1799			Método científico; uso da contabilidade de custos e do controle de qualidade; aplicação do conceito de intercâmbio das partes; reconhecimento da amplitude administrativa.
James Watt – M. Boulton	1800	1800		Procedimentos padronizados de operação; métodos de trabalho; planejamento; incentivo salarial; tempos padrões; dados padronizados; gratificações natalinas; seguros mútuos aos empregados; utilização de auditoria.
Robert Owen	1810	1810	1813	Apresenta a idéia de que os gerentes deveriam dar a mesma atenção a suas "máquinas vivas" (empregados) como davam a suas "máquinas inanimadas". Reconhecimento e aplicação de práticas de gestão de pessoal, treinamento dos operários, introdução de plano de casas para os operários.
James Mill		1820		Análise dos movimentos humanos.
Charles Babbage	1832	1832	1832	Com o livro *Sobre a Economia das Máquinas e Manufaturas* antecipa muitas das noções do movimento da administração científica. Ênfase na abordagem científica, na especialização, na divisão do trabalho, no estudo de tempos e movimentos, contabilidade de custos, efeitos das cores sobre a fadiga e a eficiência do operário.
Marshall, Laughlin		1835		Reconhecimento e discussão da importância das funções administrativas.
Mill e outros		1850		Amplitude de controle. Unidade de comando. Controle da mão-de-obra e dos materiais. Especialização e divisão do trabalho. Incentivos salariais.
Henry Poor		1855		Princípios de organização, comunicação e informação aplicados às ferrovias.
Daniel C. McCallum	1856	1856	1855	No relatório anual da companhia apresenta seus seis princípios básicos de administração, cujo primeiro era gerar dados internamente com objetivo gerencial. Uso de organogramas para mostrar a estrutura organizacional. Administração sistemática em ferrovias.
W. S. Jevons		1871		Estudo de movimentos. Estudo do efeito de diferentes ferramentas usadas pelo operário. Estudo da fadiga.
J. Wharton		1881		Estabeleceu cursos para estudo da administração em nível colegial.
Henry Metcalfe	1886	1886	1885	Publicação do livro *O custo de Manufatura e Administração de Oficinas, Públicas e Privadas*, afirmando a existência de uma ciência da administração, baseada em princípios provenientes da observação diligente.
Henry Towne		1886	1886	O texto *The Engineer as an Economist* encoraja o movimento da administração científica e a divulgação das pesquisas e práticas entre os engenheiros.
F. Halsey		1891		Plano de prêmios no pagamento de salários.
Vilfredo Pareto			1902	Torna-se o "pai" do conceito de sistemas sociais; suas noções foram aplicadas, mais tarde, por Elton Mayo, no contexto organizacional.

Quadro 3. Precursores e primórdios da Administração

Legenda e Fontes: *I.C.* - ***I***dalberto ***C***hiavenato (1993). *C. S. G. Jr.* - ***C***laude ***S***. ***G***eorge ***Jr***. *apud* LODI, João Bosco (1987).
S & O - Jay M. ***S***hafritz ***&*** J. Steven ***O***tt (1996).

Elaborado pelo autor.

Evidencia-se o decurso de mais de um século sem que, à consolidação e expansão do capitalismo industrial, correspondesse produção intelectual especializada na gestão de empreendimentos com fins lucrativos. Parece que cada organização, para ser bem sucedida, teve que procurar jeito próprio de instituir uma arrumação interna, constituída de arranjos organizacionais, procedimentais, decisórios, técnicos e relacionais que, em diferentes combinações, estabeleceram específicos *modus operandi*, cujo processo de certificação da pertinência de sua adoção se deu por tentativa e erro e ficou adstrito ao ambiente de cada prática, onde as idéias foram sendo transportadas ao cotidiano tanto por volição quanto por fundamentação.

Foi nesse contexto que Comte destacou o aparecimento, em sua época, da "classe intermediária" dos engenheiros, a ocupar posição entre os cientistas e os diretores de trabalhos produtivos, com função de organizar as relações entre a teoria e a prática no intento de aplicação a condições industriais específicas, mas salienta a dificuldade de constituir corpo de doutrina próprio, pois "cada arte não só depende duma certa ciência correspondente, mas, ao mesmo tempo, de várias, de modo que as artes mais importantes se socorrem diretamente de quase todas as diversas ciências principais" (COMTE, 1973, p. 31). Está aí descrita a situação que se configuraria como espaço a ser ocupado pela Administração e pelo administrador: voltarem-se à aplicação, ao dogmático, a ocupar posição intermediária entre o capital e os trabalhos produtivos, dentro do percurso restrito de racionalidade delimitado pelos dois circuitos lógicos: o do princípio e do objetivo do lucro, conducente à eficácia acumuladora de capital, e o do princípio e do objetivo da eficiência, buscando maximizá-lo.

Indubitavelmente, meios e formas foram encontrados e concatenados com perícia, do contrário não se explicaria o êxito do sistema de produção fabril. Certamente os engenheiros representaram importante papel nesse processo, a ponto de Towne, mais tarde grande incentivador de Taylor, propor na Sociedade Americana dos Engenheiros Mecânicos, em 1886, a publicação de relatórios e comunicações, bem como a realização de reuniões para apresentação e discussão desses *papers*. Isto porque, constatava, a área de Engenharia Mecânica estava bem alicerçada como área de conhecimento, com literatura de referência abundante e significativa, enquanto a gestão do trabalho fabril, de igual importância por afetar o sucesso dos grandes estabelecimentos industriais, restava absolutamente carente de literatura e associações.[130]

Apenas em meados do século XX foi possível, por retrospecto, circunscrever conhecimentos de mesma natureza ou propósito em abordagens ou escolas de Administração, a criar-se o espaço taxonômico inicial. As contribuições teóricas ulteriores se foram aglutinando em conformidade com a similaridade de interesses, linhas de pesquisa ou de proposição, a originar abordagens com variados graus de abrangência, configuráveis como tentativas sistematizadoras, a reboque da práxis organizadora, com pretensões a conhecimento relevante *ex ante*.

---

[130] *"A vast amount of accumulated experience in the art of workshop management already exists, but there is no record of it available to the world in general, and each old enterprise is managed more or less in its own way, receiving little benefit from the parallel experience of other similar enterprises, and imparting as little of its own to them"* (TOWNE, 1996).

O espírito da época 1871-1914

Ao enlear movimentos econômicos, políticos e militares que reconfiguraram o mundo ao ambiente local, o período 1871-1914 dicotomiza-se. Aparece, primeiramente, como aquele que afirma a ordem econômica internacional como principal força indutora de modos de vida e assiste à partilha do mundo entre as potências. Estas imprimem características específicas às suas zonas de atuação preferenciais, ao influírem sobre marcos institucionais dos países ou *habitus*[131] dos povos, enquanto propagandeam atributos de distinção que, pelo cosmopolitismo, possam revesti-las da aura de metrópoles, a fim de favorecer aliciamentos políticos, ao serem tomadas como centros de referência da civilização pelas elites das regiões influenciadas. O período, material e simbolicamente, torna nítida a distinção entre centro e periferia, a conformar o espírito de uma época que é apreendida diferentemente em cada um desses âmbitos, pois a concomitância de eventos não elide a divergência de resultados materiais e de significados, mas, como totalidade, põe as sociedades em movimento e a ele dá sentido. Ressalta, igualmente, a composição do sistema-mundo capitalista, ao permitir apreendê-lo em seus dois componentes, a economia-mundo capitalista e o funcionamento articulado do sistema interestatal, a evidenciar, como aponta Wallerstein (1990), quanto a arena em que se dá o embate econômico supera a capacidade de controle de qualquer entidade política e faz sobressair a importância do fator econômico para a existência da sociedade, como indica Polanyi (2000).

As repercussões internas do empuxe exógeno, nos âmbitos político, econômico e educacional do Brasil, conotam-no, nessa época retratada no quadro a seguir, como componente da periferia nessas três esferas, sem que qualquer delas apareça com possibilidade de se transformar em força impulsionadora da mudança de papel ou de *status*; nem esses arroubos foram pretensões de suas elites. Preservaram-se as heranças territoriais e a língua, medalhas da coesão, sob o signo da ordem, mantida, e do progresso, almejado.

> No Brasil a uniformidade da língua garantiu um ponto de coesão importante, pois o distanciamento entre os grupos sociais era profundo. O Brasil foi, desde muito cedo, uma sociedade marcada pela exclusão, como manter o território, os privilégios e a ordem? A língua serviu como elo entre aqueles que estavam em campos diferentes, os incluídos, uma parcela mínima da população que sempre esteve perto ou dentro do círculo de poder, e os excluídos, aqueles que fazem parte da plebe e que sempre estiveram isolados. A língua abriu espaço para um outro potente instrumento de uniformização, a educação, com ela foi possível aprofundar e dar significados mais precisos à comunidade imaginada (CARVALHO, 2005).

---

[131] "[...] as estruturas que são constitutivas de um tipo particular de meio ambiente e que podem ser apreendidas empiricamente sob a forma das regularidades associadas a um meio ambiente socialmente estruturado produzem habitus, sistemas de *disposições* duradouras, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como tal, ou seja, enquanto princípio de geração e de estruturação de práticas e de representações que podem ser objetivamente 'reguladas' e 'regulares' sem em nada serem o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas ao seu fim sem suporem a mira consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para os atingir, e sendo tudo isto, coletivamente orquestrados sem serem o produto da ação organizadora de um maestro de orquestra" (BOURDIEU, 1992, p. 163).

Dimensões	Aspectos	Centro	Brasil
Processo histórico	***Força motriz***	Economia-mundo capitalista. Nova matriz energética. Descobertas científicas, invenções e inovações levam a novas tecnologias. Nova matriz de meios de transporte.	Agricultura de exportação, com modo de produção escravista até 1888. Transição para o assalariamento nas culturas de café. Após 1860, industrialização voltada a produtos básicos: defasagem de um século.
	Engendração	Imperialismo de livre comércio, patrocinado pela aliança entre a burguesia e o Estado nacional, com barreiras protecionistas (exceto na Grã-Bretanha), reforçadas pela formação de trustes e cartéis. Concentração, centralização e exportação de capital. Colonização.	Três séculos sob imperialismo colonial, seguidos de monarquia retrógrada, legaram alinhamento subalterno na economia-mundo capitalista. Papel de provedor de produtos primários. Dependência da agricultura de exportação e de financiamentos externos para cobrir déficits.
	Emanação	Poderio econômico, político e militar do estado-nação. Ascensão dos EUA e da Alemanha em relação à Grã-Bretanha e à França. Movimento operário assume relevância política e institucional: nitidez na distinção entre as classes sociais. Urbanização e novo modo de vida, com aumento da diversidade de produtos e do salário real.	Classe dirigente de visão e ambição provincianas. Retardamento da industrialização pela incipiência do mercado interno. Necessidade de patrocinar a imigração para solucionar a falta de trabalhadores não escravos. Formação do mercado interno com o assalariamento. Diversificação das atividades produtivas.
Sentido	***Direção***	Expansão da produção como sinônimo de aumento do poder nacional: crescimento do PIB é indicação de progresso. Expansão da influência político-militar. Expansão dos investimentos do Estado em obras públicas.	Investimentos estrangeiros encaminham o País ao cumprimento de seu papel na divisão internacional do trabalho e sinalizam a direção para os investimentos nacionais.
	Significação	Convergência dos interesses da produção, do Estado e da nação. Desenvolvimento econômico proporciona o desenvolvimento social em longo prazo. O aumento da oferta de serviços à população materializa a imagem de poder nacional.	Convergência dos interesses da produção e do Estado. Desenvolvimento econômico proporciona o desenvolvimento social em longo prazo, a permitir ultrapassar a diferença entre países desenvolvidos e não desenvolvidos: é preciso imitá-los.
	Sentimento	Nitidez na distinção entre países ricos e pobres pela elevação do nível de vida dos trabalhadores. Sentimento de identidade nacional e de superioridade, a despertar o orgulho nacional.	Percepção da diferença do modo de vida nos países ricos e pobres. Sentimento de inferioridade material e cultural em relação aos países centrais. Os imigrantes reforçam as distinções sociais: são tratados com superioridade pela elite, enquanto valorizam e exibem suas culturas de origem.
Tempo psicológico	***Lembrança***	No proletariado, dos tempos de jornadas longas e condições de trabalho precárias. No proprietariado, da dificuldade de produção, incipiência da tecnologia e reduzida dimensão do mercado.	No povo, das agruras da escravidão, das dificuldades de vida, do poder das elites. Na elite, da ordem social, das pompas e das benesses dos tempos imperiais e da forma aristocrática de governo e poder.
	Visão	No proletariado, da força da ação coletiva e da importância da luta para obtenção de melhorias nas condições de trabalho e de vida. No proprietariado, da conveniência do processo de aliviar a tensão pela lenta concessão de benefícios, mais do que compensados por aumentos de produtividade.	No povo e na elite, que a Abolição e a República inauguravam um novo tempo de prosperidade, liberdade e melhoria das condições de vida.
	Esperança	No proletariado, da conquista progressiva de melhor condição de vida e de segurança futura. No proprietariado, da progressiva expansão da produção e da acumulação, que se afiguram ilimitadas.	No povo, que a forma republicana de governo estabeleça uma ordem social mais igualitária. Na elite, que a forma republicana favoreça o progresso da economia e da acumulação de capital, sem perda do controle político da sociedade.

Quadro 4 - O espírito da época 1871-1914: a partilha do mundo

Fonte: Autor

O período 1914-1945: as grandes guerras e o entre guerras

A segunda época cobre as grandes guerras e o entre guerras, ou seja, de 1914 a 1945, demarcada por sucessão de crises e confrontos econômico-político-militares, os quais, por duas vezes, em curto período, reconfiguram o mapa e o modo de ser do mundo, a se polarizar em torno de dois modos de produção e de duas lideranças políticas antagônicas, cujos arsenais virão a contar com artefatos atômicos. A economia sofre a segunda grande depressão, de 1929 a 1935, e a Administração passa não apenas a contar com a produção de textos que a embasam, mas a ser vista como área de atuação profissional e campo de saber, a ponto de parte de seus ensinamentos serem aceitos por ambos os modos de produção, pelo fato de se assentarem sobre os mesmos meios de produção. No Brasil, essa é a época da industrialização, da regulamentação do trabalho assalariado, da implantação das primeiras universidades e de esforços consistentes no sentido de estender a educação básica à população.

As cerimônias de troca da guarda

Factualmente, o atentado mortal contra o Arquiduque da Áustria e sua mulher, em Sarajevo, praticado em 28 de junho de 1914 por estudante sérvio pertencente a uma organização nacionalista, é considerado o estopim da guerra. A Áustria declara guerra à Sérvia em 28 de julho e conta com o apoio da Alemanha por força da Tríplice Aliança de 1882, ao que reage a Rússia, em 31 de julho, com a mobilização de seu exército a favor da Sérvia, a acarretar a declaração de guerra da Alemanha à Rússia, em 1º de agosto. A França entra em prontidão, em decorrência de tratado de defesa mútua mantido com a Rússia e da ameaça latente a seu território, o que desencadeia, em 3 de agosto, a invasão da Bélgica pela Alemanha, para atacar a França, e leva à intervenção da Inglaterra a favor dos franceses, com a declaração de guerra à Alemanha de 4 de agosto. Formaliza-se a *Triple Entente*, por Inglaterra, França e Império Russo, ou seja, a articulação da Aliança Franco-Russa de 1894, da *Entente Cordiale* entre Inglaterra e França de 1904 e da *Entente* Anglo-Russa de 1907, para contrapor-se à Tríplice Aliança, composta por Império Austro-Húngaro, Alemanha e Itália. Os antecedentes apontam, porém, para o acirramento da disputa pela partilha do mundo, com ampliação do número de participantes[132], quer porque havia sido ultrapassada a fase do capitalismo liberal, quer porque o esgotamento da possibilidade de os impérios incorporarem colonias colocava-os uns contra os outros para a "expansão imperialista dos capitalismos nacionais" (BEAUD, 1992, p. 193).

A guerra de 1914 foi não apenas o fim da *pax britannica*[133], mas primeiro ato de crise ampla, que, com interlúdio de progresso, se estenderá até 1945; ou, se se quiser, da alternância

---

[132] "[...] conforme terminava o século XIX, [...] o ainda hegemônico império britânico começava a vislumbrar no horizonte adversários de porte, não apenas os tradicionais - França, Rússia -, mas principalmente a Alemanha, os Estados Unidos e o Japão. Todos com porte potencial econômico e militar, prenunciando disputas acirradas pela repartição territorial do mundo" (SADER, 2005, p. 9).

[133] "O padrão-ouro e o constitucionalismo eram os instrumentos que tornaram conhecida a voz da City de Londres em muitos dos países menores que adotaram esses símbolos de adesão à nova ordem internacional. Às vezes

entre crises e guerras, até a emergência da supremacia estadunidense[134], que mostrará progressivamente suas faces econômica, militar e política. Inicia-se período em que a crueldade sobressai como elemento central de uma política que vem a incorporar os avanços da ciência e da tecnologia, aplicados aos aparatos de guerra e de dominação.[135]

O conflito em solo europeu travou-se com vigor nas frentes ocidental e oriental, a predominar, na frente ocidental, a sinistra guerra de posições, marcada em grande extensão pela utilização de trincheiras[136], ao passo que, na frente oriental, foi maior o emprego da guerra de movimento. Fora do continente, a intensidade dos confrontos variou, conforme colônias ou áreas de influência das potências fossem cobiçadas ou ameaçadas e o oportunismo mostrasse ser o guerrear promissor. Por isso, a refrega tanto assistiu ao envolvimento de outros países em seu alastrar, quanto à mudança de alinhamento político ao longo do certame.

Após o início da guerra, ainda em 1914, o Japão aliou-se à *Entente* e a Turquia engajou-se ao lado dos "impérios centrais". O Japão, em verdade, conduziu-se autonomamente ao ocupar colônias alemãs em ilhas do Pacífico e a concessão alemã na China, ações que mais não representavam do que escaramuças às "21 exigências" apresentadas ao governo chinês em janeiro de 1915, visando transformar a China em colônia. Isto obrigou a China a recorrer à proteção dos Estados Unidos e da Inglaterra para que o Japão renunciasse às suas pretensões e, em contrapartida, a lutar ao lado dos defensores, a partir de 1917. Para minar o poderio da Turquia, Inglaterra e França fomentaram os movimentos de independência de povos árabes que viviam sob o Império Otomano - na Arábia, Mesopotâmia, Síria e Palestina -, com a Inglaterra a incentivar, com a Nota Balfour de 1917, o movimento sionista a estabelecer na Palestina seu estado nacional. Enquanto isso, essas potências deixaram passar como despercebi-

---

a Pax Britannica mantinha esse equilíbrio através dos canhões dos seus navios, entretanto, mais freqüentemente, ela prevalecia puxando os cordéis da rede monetária internacional" (POLANYI, 2000, p. 29).

134 *"La definizione dei due conflitti come la guerra dei Trent'anni del XX secolo è un giudizio stroriografico largamente acquisito. Il periodo 1914-1945 appare cosi come il drammatico atto di nascita della società di massa, che si afferma como società dello sterminio di massa, e insieme come luogo della crisi irreversibile dela centralità politico-economica dell'Europa, con l'affermazione degli Stati Uniti e la mondializzazione complessiva della storia"* (GRISPIGNI).

135 *"Nel 1915 fecero la loro comparsa nuove, micidiali armi: i gas asfissianti, usati per primi dai Tedeschi, e i lanciafiamme. [...] Era completamente cambiata l'idea e la pratica della guerra che aveva avuto caratteristiche simile per secoli, i soldati in passato morivano essenzialmente per le ferite e le battaglie coinvolgevano poche decine de migliaia di persone (tranne alcune eccezioni). [...] La tecnologia cambiava completamente l'ideia e la pratica della guerra distruggendo ogni retorica sul coraggio e provocando un numero di vittime mai visto in passato!"* (CICCIOTTI).

136 *"[...] con la guerra di posizione gli eserciti avversari si fronteggiarono, scavando interminabili linne di trincee che andavano dal Mare del Nord alla frontiera svizzera. Varie linee di trincee, collegate con camminamenti e protette da filo spinato, vennero scaglionate in profunditá. I soldati di prima linea vivevano in una tensione nervosa permanenete, in mezzo al fango, in condizioni igieniche deplorevoli. Il rancio non sempre arrivava, le lunghe e snervanti attese erano interrotte dagli assalti, dove gli uomini morivano a migliaia. [...] Tra il febbraio del 1916 e l'agosto del 1917 vennero combattute sul fronte occidentale le battaglie di Verdun e della Somme. Nella battaglia della Somme, dove fecero la lopo prima comparsa i carri armati inglesi, le perdite (morti e feriti) furono di circa 410.000 Inglesi, 341.000 Francesi e 500.000 Tedeschi. In quella di Verdun le perdite fuorono di circa 350.000 Francesi e 280.000 Tedeschi. Sebbene questi dati siano controversi, non lasciano dubbi circa l'ordine di grandezza delle perdite umane"* (CICCIOTTI).

do, em 1915, o genocídio do povo armênio pelos turcos, devido à recusa em adotar o islamismo, atitude que viriam a repetir quando do genocídio, em ainda maior escala, do povo judeu.

A Itália inicialmente se declarara neutra, posto a Tríplice Aliança prever seu envolvimento apenas na condição de ataque à Áustria ou à Alemanha, o que não era o caso. Contudo, frente à possibilidade de recuperar Trento e Triesti, a Itália pressionou a Áustria a fazer concessões territoriais em contrapartida à manutenção de sua neutralidade. A negativa a essa pretensão deu ensejo a seu alinhamento à *Entente*[137] e à participação direta no conflito a partir de maio de 1915. De fato, além da retomada de Trento e Trieste, de inegável apelo político, *"quasi nessuno in Italia voleva partecipare alla guerra"*, diz Ciccioti. No entanto, grupos nacionalistas e liberais de direita, apoiados pelo rei Vittorio Emanuele III, almejavam a expansão para os Bálcãs, o Mediterrâneo Oriental e a África, bem como reprimir os socialistas, aproveitando-se de que sua posição política de neutralidade pregava *"né aderire, né sabotare"*, facilmente desqualificável como covarde e antipatriótica. A entrada da Itália na guerra muda a disposição das forças em luta, ao abrir uma frente meridional de combate para a Áustria, já que a Alemanha batia-se contra França e Inglaterra na frente ocidental e, juntamente com o Império Austro-Húngaro, combatia Rússia e Sérvia na frente oriental. Mas, poucos meses após a Itália, a entrada da Bulgária na guerra, ao derrotar os exércitos sérvio, britânico e francês, assegurou a ocupação de toda a Sérvia pelos impérios centrais.

Assim, mais essencial aos destinos da guerra do que a frente meridional, fora o papel, no longo prazo, do bloqueio naval interposto pelos aliados da *Entente* à Alemanha, no final de 1914, em particular pela Inglaterra no Mar do Norte, pois não obstante a extraordinária reação alemã, a partir de fevereiro de 1915, com a intensa utilização de submarinos naquela área, seu abastecimento viria a atingir situação crítica, já que o transporte marítimo era responsável por cerca de 70% do suprimento de matérias-primas essenciais, como algodão, petróleo, borracha, ferro, manganês, além de alimentos, especialmente grãos. Em janeiro de 1917, diante da redução progressiva dos fornecimentos, os submarinos receberam ordem de afundar indiscriminadamente os navios mercantes com que se deparassem, cuja principal conseqüência foi levar os Estados Unidos à decisão de entrar no conflito como combatente, ao lado da *Entente*, a mais que compensar a saída da Rússia da guerra.

O saimento da Rússia deveu-se a fatores militares, políticos e econômicos. O desgaste militar provocado pelas derrotas diante do exército alemão, que custaram quase dois milhões de vidas e incalculável volume de recursos, estava acima da capacidade de controle do Império: os soldados passaram a matar os oficiais para desertar. A falta de víveres e a hiperinflação agravavam a pobreza de uma população já intensamente explorada, tanto no campo, como na indústria. À derrubada da monarquia absolutista, em fevereiro de 1917 (calendário Juliano),

---

[137] De fato, a mudança de posição da Itália deveu-se ao Tratado de Londres, de abril de 1915, no qual se acordava secretamente que, no caso de os aliados da *Entente* ganharem a guerra, a Itália receberia os territórios pleiteados à Áustria, bem como obteria pequenas possessões na Ásia Menor na partilha do Império Otomano, além da expansão de territórios na Líbia e Somália, se Inglaterra e França se apoderassem das colônias alemãs em África.

sucedeu-se a tomada do poder pelo partido bolchevique, em outubro, o qual estabeleceu agenda política com quatro prioridades: assinatura imediata de tratado de paz com a Alemanha; reconhecimento do direito à independência dos povos que haviam sido dominados pelo Império[138]; desapropriação das grandes propriedades para proceder à reforma agrária; estatização da economia e nacionalização das indústrias de base.

A entrada dos Estados Unidos na guerra atendeu a conveniências econômicas e a contingências militares e políticas. Não obstante ter-se declarado neutro, quando da deflagração do conflito, os Estados Unidos constituíram-se nos maiores fornecedores de recursos financeiros e de mercadorias aos beligerantes da *Entente*.[139] Só isto já seria suficiente à inaceitabilidade da decisão alemã de uso indiscriminado do poderio submarino contra navios mercantes, pois comprometeria o lucrativo comércio através do Atlântico. Agrega-se que a guerra de desgaste, levada a efeito nos combates terrestres do *front* ocidental, por sua própria característica de mobilizar e imobilizar grandes exércitos parelhos, estava a exaurir as forças dos aliados, o que se evidenciava pela queda do moral, sucessão de motins e sublevações contra a situação das tropas, além de manifestações civis de repúdio à carestia e às condições de vida, a criar clima jamais visto contra a guerra e as guerras, propício à dessiminação de idéias e ideais socialistas e à fermentação revolucionária. Confluem, assim, os aspectos econômicos, militares e políticos na sinalização do aumento dos riscos: do socialismo, da derrota militar e, pior, da inadimplência dos países-clientes, nos casos de sucesso de outras revoluções socialistas ou de derrota militar, sempre possível em situações de equilíbrio de forças. Este cenário é que induziu o governo americano a declarar guerra à Alemanha, em 2 de abril de 1917 e o presidente Wilson a lançar o programa de Catorze Pontos, em janeiro de 1918[140]: isto é, arregimentar recursos e promover motivos ideais para "fazer triunfar no mundo a liberdade e a justiça".

O corpo expedicionário americano chegaria aos campos de batalha em março de 1918, ao tempo em que a Rússia assinava o Tratado de Brest-Litovsk e a Alemanha obtinha extensos territórios a leste, a ampliar-lhe eferamente o *Lebensraum* e a permitir-lhe realocar as tropas para a frente ocidental. Com isto conseguiu promover duas ofensivas bem sucedidas contra os aliados, em março e maio, porém, na terceira investida, em julho, viu-se obrigada a retirar o exército de solo francês. Iniciava-se a derrocada. Em setembro a Bulgária foi invadida

---

[138] No tratado de Brest-Litovsk, assinado em 3 de março de 1918, o governo bolchevique reconheceu a derrota diante dos Impérios Centrais, Império Otomano e Bulgária e cedeu o controle dos territórios da Finlândia, Estônia, Letônia, Lituânia, Polônia, Bielorússia e Ucrânia, os quais, juntos, representavam um terço da população e concentravam metade da indústria.

[139] *"Le esportazioni americane di grano [...] aumentarano di 4 volte e mezzo fra il 1911 i el 1920. Il tasso annuo di sviluppo industriale nel 1914-1918 toccò il record del 15%. La bilancia commerciale, che nel 1914 era attiva per 435 milioni di dollari, nel 1917 lo era per 3 miliardi e 567 milioni di dollari. Nel periodo complessivo 1914-1920 la bilancia dei pagamenti fu attiva per oltre 16 miliardi e mezzo di dollari. Questo attivo consenti agevolmente agli Stati Uniti di fare prestiti durante la guerra all'Intesa, e soprattutto all'Inghilterra, per un totale oscillante fra i 10 i 12 miliardi di dollari"* (CICCIOTI).

[140] Salientavam-se, entre esses pontos: abolição da diplomacia secreta, "acordos públicos, negociados publicamente"; liberdade nos mares e eliminação das barreiras econômicas entre nações; redução dos arsenais "ao nível mínimo compatível com a segurança"; apoio à independência dos povos e a promoção da associação das nações.

pela *Entente* e em 1º de outubro firmou armistício. O Império Otomano, atacado pelos árabes, capitulou em 30 de outubro. O Império Austro-Húngaro, em 4 de novembro, assina armistício com a Itália. Em 11 de novembro a Alemanha firmou a suspensão de armas.

O fim da guerra deixou rastos, econômico, financeiro e político, incomuns.

> O custo total da guerra representou 32% da fortuna nacional da Inglaterra, 30% da da França, 22% para a Alemanha, somente 9% para os Estados Unidos. Cada Estado empenhado na guerra contraiu em relação aos seus compatriotas uma enorme dívida pública: globalmente, a dívida pública do conjunto dos países beligerantes passou de 26 bilhões de dólares nas proximidades da guerra para 225 bilhões em 1920 (BEAUD, 1992, p. 199).

Os compromissos financeiros interestatais, resultantes do conflito e dos tratados que se lhe seguiram, também alçavam a altas cifras, como demonstra o quadro a seguir, que pode ser mais bem apreciado ao ser cotejado com os indicadores da produção de quatro dos litigantes.

Para De	Alema-nha	Estados Unidos	França	Grã-Bretanha	Japão	Outros	A pagar
Alemanha			17,2	7,2	0,3	8,3	33,0
EUA							-
França		4,0		3,0		3,5	10,5
Grã-Bretanha		4,7					4,7
Japão							-
Outros		3,2		8,1			11,4
A Receber	-	11,9	17,2	18,3	0,3	11,8	

Quadro 5. Compromissos financeiros internacionais após a I Grande Guerra, em US$ bilhões
Fonte: Autor, com base em dados coligidos por Beaud (1992).

Consoante dados de Beaud (1992), ao se tormar como base o ano de 1913, anterior à guerra, o indicador da produção industrial, em 1920, atingiu a marca de 61 pontos na Alemanha, de 62 na França, de 100 na Grã-Bretanha e de 141 nos Estados Unidos, destacando-o como grande beneficiário do conflito. Os estadunidenses puderam acumular reservas em ouro no montante de US$ 2,5 bilhões em 1921, equivalente a 40% das reservas mundiais, e aumentar o investimento externo, de US$ 3,5 bilhões antes da guerra, para US$ 6,5 bilhões ao seu término. O nó górdio do entrelaçamento financeiro repousava sobre a capacidade de pagamento da Alemanha, especialmente em relação à França, que dele dependia para honrar o expressivo e concentrado volume de débitos, e que só foi desfeito pela injeção de créditos externos na economia alemã, em valor 2,5 vezes superior às indenizações, no período de 1924-1930.

Como *resultado* do conflito desapareceram três impérios multiseculares: o Otomano, o dos Habsburgo e o Russo dos Romanov, além da bicentenária dinastia prussiana dos Hehonzollern, o que já seria suficiente para estabelecer nova distribuição dos espaços e das riquezas do mundo e, por isso, das oportunidades, dos interesses e das cobiças. Há que salientar, todavia, que modificações substanciais nas esferas política, econômica e militar também deriva-

ram do *processo* e das exigências do produzir e gerir a guerra, quer pela sua longa duração e abrangência, quer pelos seus custos e conseqüências.

Do ponto de vista político, reforçou-se em muito o campo de atuação e de poder do executivo em relação ao parlamento, bem como se ensejou o estreitamento de relações entre militares e industriais, num consórcio imposto por necessidades tecnológicas, técnicas e de produção para sustentar a guerra, mas que robusteceu a ambos os partidos. Mais do que isso, enlaçou sistemicamente o executivo, o dispositivo militar e o aparato de produção, para que ele pudesse responder, como subsistema, de forma variável em cada país, às condições do ambiente de conflito, representado como o sistema maior, exigente da rígida disciplina justificadora da perda de direitos pelos cidadãos e da concentração do poder nas mãos de dirigentes civis e militares; por razões de Estado, por razões de Guerra. A pressuposição era de que sairia vencedor quem houvesse produzido mais e melhor armamento, tivesse condição de alimentar a população e o exército, conseguisse resistir por mais tempo ao desgaste, o que veio a constituir a Logística em elemento essencial de cada sistema nacional, inter-relacionando suas partes, e a atribuir-lhe o imprescindível papel na articulação do sistema bélico dos países coligados, nas esferas tática e operacional. Isto implicava centralização de decisões e planejamento das operações, a acarretar a intervenção do Estado na Economia e na liberdade de empreendimento, a abalar ainda mais a crença no funcionamento e na funcionalidade da mão invisível do mercado e na prática do liberalismo econômico, ultrapassados pelo imperialismo desde a virada do século.[141]

Erigiram-se, desse modo, condições objetivas para que medrassem aspirações multivalentes em relação à concepção do Estado[142] e ao exercício do poder, em países que resultaram do esfacelamento dos impérios autocráticos e passaram à direção da burguesia e de seus aliados circunstanciais. Em contraponto, uma grande sociedade fez-se socialista, defendeu a ditadura[143] do proletariado e a circunscrição do papel do mercado, ideando alternativas para uma Economia majoritariamente planificada. Modelos de organização social, de formas de governo e de condução do Estado puderam explicitar, naquele momento, quer pretenções pragmáticas de conquista, como no caso das potências que resgardaram *in petto* ambições expansio-

---

[141] "[...] o capitalismo só se transformou em imperialismo capitalista quando chegou a um determinado grau, muito elevado, do seu desenvolvimento [...]". "O que há de fundamental neste processo, do ponto de vista econômico, é a substituição da livre concorrência capitalista pelos monopólios capitalistas. A livre concorrência é a característica fundamental do capitalismo e da produção mercantil em geral; o monopólio é precisamente o contrário da livre concorrência, mas esta começou a transformar-se diante dos nossos olhos em monopólio, criando a grande produção, eliminando a pequena, substituindo a grande produção por outra ainda maior, e concentrando a produção e o capital a tal ponto que do seu seio surgiu e surge o monopólio: os cartéis, os sindicatos, os *trusts* e, fundindo-se com eles, o capital de uma escassa dezena de bancos que manipulam bilhões. Ao mesmo tempo, os monopólios, que derivam da livre concorrência, não a eliminam, mas existem acima e ao lado dela, engendrando assim contradições e conflitos de interesses particularmente agudos e intensos. O monopólio é a transição do capitalismo para um regime superior" (LÊNIN, 2005, p. 89).

[142] A República, por exemplo, como forma de governo, era adotada por três Estados europeus antes da guerra; após seu desfecho, por treze Estados, a viger por diferentes períodos de tempo.

[143] Segundo Lênin, "o termo científico 'ditadura' equivale pura e simplesmente a autoridade livre de qualquer lei, isenta de quaisquer normas e baseada na força".

nistas e mantiveram parte dos povos da Ásia e da África sob domínio colonial[144], quer aspirações liberais, como no caso dos países da Europa Central.[145] Sobressai, porém, a contradição entre a pregação do ideal democrático - cujos valores e instituições apareciam, o mais das vezes, como protéticos ou postiços frente às trajetórias políticas nacionais - e uma prática política que se imbuíra de elementos do oportunismo e do totalitarismo, propícia a *démarrage* de lutas para a conquista do poder no âmbito dos estados nacionais, por grupos que buscaram respaldo nas armas, na ideologia, no nacionalismo, na etnicidade... para se imporem diante das massas, que aspiravam superar em curto prazo o desemprego, a exploração e a pobreza. O período pós-guerra foi marcado pela experimentação política, na Europa.

No plano econômico, os anos vinte contrapõem o empenho de expansão estadounidense às tensões da recuperação européia, em grande parte decorrentes de decisões americanas no imediato pós-guerra, cuja repercussão se faria sentir por toda a década. Isto porque, no entender de Arthmar (2002), a despeito de buscar rápida desmobilização do aparato institucional-militar para retorno à vida normal, o governo dos Estados Unidos teve que mobilizar importante volume de recursos ao longo de 1919, com o desembolso de formidáveis US$ 18,4 bilhões a beneficiar aliados europeus e suportar o nível de atividade econômica, mas à custa de *deficit* de US$ 13,3 bilhões, equivalentes a 16% do produto interno bruto. As medidas de contenção fiscal e monetária requeridas ao ajuste do orçamento de 1920 ao patamar de US$ 6 bilhões, bem como a ação do *Federal Reserve* no sentido de elevar a taxa de juro e reduzir os preços internos e os salários, para compatibilizar o nível da atividade econômica com as reservas em ouro, implicaram em recessão. Com base nos dados coligidos por Arthmar é possível calcular a queda do produto nacional bruto em 7,9% em 1920 e 15,8% em 1921, se tomado como base, a preços constantes, o nível recorde de 1918, enquanto os preços por atacado, que se alçaram 17% em 1920, despencaram 26% em 1921, em relação à base de 1918. A taxa de desemprego, que era de 1,4% em 1918, passou a 4% em 1920 e a 11,9% em 1921. A deflação se espraiou à Europa. O índice de preços por atacado em 1922, comparativamente a 1920, caiu 22% na Espanha, 35% na França, 39% na Holanda, 48% na Inglaterra, 52% na Suécia e 56% na Dinamarca.

> A imensa escassez internacional de dólares gerada pela iniciativa exclusiva do governo dos Estados Unidos terminaria em pouco tempo por refluir sobre as exportações do próprio país, que despencariam à metade em 1921, como reflexo da súbita ruptura nas

---

[144] O programa dos Catroze Pontos do Presidente Wilson, utilizado para fins propagandísticos durante a fase final da guerra, que pregava o apoio à independência dos povos, sequer foi acatado por seu próprio Congresso, e a constituição da Liga das Nações - ao congregar poucos das três vintenas de Estados independentes e, ainda, com a ausência significativa de algumas das potências do pós-guerra -, foi marcada pela desimportância.

[145] "Assim, em meio ao caos do pós-guerra na Europa central, onde nacionalistas paramilitares, bandidos, camponeses radicais e pró-bolcheviques procuravam explorar o colapso do antigo regime, advogados e políticos da classe média tentavam estabelecer as bases de uma nova ordem democrática e constitucional. [...] Naquela estonteante primeira década do pós-guerra o jurista era rei. [...] Foram buscar inspiração em constituições liberais como a da França, dos Estados Unidos, da Inglaterra e da Suíça, tomando-as muitas vezes ao pé da letra. Contudo, superaram-nas em seu zelo para construir democracias realmente representativas e abrangentes. O trabalho que fizeram refletiu as doutrinas mais modernas do direito público e sua relação com a política e a sociedade" (MAZOWER, 2001, p. 21).

> vendas à Europa. Dois anos depois, em 1923, o *superavit* comercial não representava mais que um décimo do valor recorde de 1920 (ARTHMAR, 2002, p. 8).

Calculadas a partir dos dados reunidos por Arthmar (2002), entre 1920 e 1922 as exportações americanas recuaram 53%, as inglesas 47% e as francesas 21%, ao tempo em que as importações retrocederam 41%, 48% e 51%, respectivamente. A França conseguiu reduzir seu *deficit* comercial em 87% e a Inglaterra em 57%; os Estados Unidos reduziram o *superavit* em 76%. Dessa forma, pensava-se, ficavam aptos a restaurar o padrão-ouro, o que Inglaterra e outros países conseguiriam em 1925 e França em 1928. Mas, conclui o Autor, "o intempestivo retorno à normalidade do *laissez faire* por parte dos Estados Unidos provocou uma aguda crise deflacionária em 1920-1922 que comprometeria o desempenho do comércio multilateral nos anos seguintes e acabaria por desaguar na Grande Depressão de 1929" (ARTHMAR, 2002, p. 17).

Os Estados Unidos canalizaram seus esforços desenvolvimentistas para o mercado interno e a pujança de sua economia foi suficiente à autosustentação, pois contavam com abundantes recursos energéticos e minerais, ou seja, produziam aproximadamente dois terços do petróleo do mundo, energia elétrica em quantidade equivalente à da Europa, metade da produção mundial de aço, demandante de carvão e ferro, a sustentar as grandes indústrias modernas, de segunda geração - automobilística, elétrica e química -, de grande efeito multiplicador na economia. O novo modelo de produção industrial, calcado em integração vertical, mecanização da atividade fabril e motorização dos equipamentos, padronização dos produtos, bem como na planificação do trabalho e na utilização de linhas de produção, propiciou produção em massa, redução de custos e consumo de massa. Segundo dados de Beaud (1992), entre 1921 e 1929 a produção americana cresceu 90% e a produtividade alcançou incremento extraordinário: se na década pré-guerra o aumento da produtividade fora da ordem de 17%, na década da guerra de 11%, na década pós-guerra atingiu 47%. A concentração industrial acentuou-se a ponto de, em 1930, as 200 maiores sociedades, dirigidas por cerca de 2.000 indivíduos, responderem por 38% do capital investido nos negócios e auferirem 43% do rendimento da indústria. Nessas grandes organizações é que primordialmente o novo modelo de produção pôde ser aplicado, a acarretar distinção de remuneração dentro da classe operária e instituir uma espécie de elite, a se diferenciar pelo poder de compra.[146] No entanto, em termos de condições de trabalho, o aceleramento da cadência das linhas de produção, a fadiga física e psicológica, aumentaram os riscos de acidentes, que, no princípio dos anos vinte, a cada ano atingiram a dois milhões de operários, com vinte mil mortes.

Na Europa, no esforço de recuperação, a pressão sobre a classe operária foi intensa, apesar das diferenças de situação em que se encontravam Inglaterra, França e Alemanha, pois,

---

[146] "Mas, não é só um novo modo de organização do trabalho que é implantado com o *fordismo*: é, num mesmo movimento, *um novo modelo de produção da mercadoria capitalista* (com salários relativamente elevados para uma fração da classe operária, e forte aumento da produtividade graças à produção em massa e à racionalização) e de *realização do valor assim criado* (com desenvolvimento do consumo de massa, que se alarga a uma parte da classe operária, cujas condições de vida se aproximam das camadas médias)" (BEAUD, 1992, p. 210).

não obstante estarem todas abaladas econômica e militarmente, sem condições de assumirem a liderança do processo de recuperação e, ademais, ciosas da prevalência de uma sobre as outras[147], Inglaterra e Alemanha não tiveram seus parques de produção prejudicados pela guerra, ao passo que a França suportou em seu território a refrega do *front* ocidental.

A Inglaterra foi duramente atingida pela crise do início dos anos vinte, que deixou sem emprego 2,5 milhões de trabalhadores em 1921. A década foi marcada pela estagnação e pela taxa média de desemprego de 12% da população economicamente ativa. Dada, porém, a expansão do Império, em decorrência da guerra, e à tradição de comércio com as colônias envolver investimentos produtivos significativos, a metrópole pôde extrair das colônias recursos fundamentais, quer para suportar a crise, quer para recuperar o esterlino existente no pré-guerra, mas essa busca pela valorização da moeda agiu no sentido de encarecer a produção britânica tornando-a menos competiva, principalmente nas indústrias de primeira geração, de grande importância em sua economia.[148] Por isso, malgrado a queda dos salários nominais entre 1920-1922 e sua estagnação até o final da década, o aumento da produtividade, no período de 1924 a 1930, foi de apenas 12%. Isto incentivou a troca desigual com as colônias e intensificou a exploração "através de formas adaptadas a cada produção, a cada formação social e a cada tipo de presença da metrópole; a imposição de sobretrabalho efetua-se cada vez mais profundamente nos cinco continentes" (BEAUD, 1992, p. 224). Por outro lado, tanto quanto nos Estados Unidos, a reestruturação setorial e a integração vertical permitiram a formação de grandes grupos nas indústrias de segunda geração, a abranger automóveis, químicos e petróleo, mas o balanço de pagamentos, na conta comércio, foi negativo em 674 milhões de libras, entre 1920-1929, mais que compensada, porém, pelo afluxo proporcionado pelos rendimentos dos investimentos, de outras operações correntes, de ouro e divisas, que concorreram para o saldo final positivo de 230 milhões de libras nesse período.

O modelo imperial francês, diferentemente do inglês, privilegiou o investimento em atividades comerciais nas colônias: os destinados às indústrias não ultrapassaram a 10% do total. Além disso, o desgaste de guerra fez com que a participação francesa no montante de investimentos estrangeiros dos principais países capitalistas decaísse de 22,2% do total em 1914, para 8,4% em 1930, conforme dados apresentados por Beaud (1992), a evidenciar que o capitalismo francês dos anos vinte não teve como se valer das colônias em seu empuxe. O fato se

---

[147] Arthmar (2002) argumenta que a Alemanha não se considerava derrotada e lutava para obter empréstimos internacionais e a reformulação da escala de pagamentos, enquanto a Inglaterra tanto temia que as indenizações vultosas revigorassem a França, como almejava recuperar as exportações para o Continente para levantar sua economia, o que conflitava com a intensa competição que se estabeleceria caso a Alemanha tivesse que gerar volumoso *superavit* comercial para honrar os pagamentos das reparações. Os franceses, por seu turno, não transigiam quanto a uma rigorosa escala de indenizações, ao terem em vista tanto seu papel futuro na Europa, quanto o fato de abatimentos nas dívidas alemãs implicarem em arcar com os custos de reconstrução, enquanto a rival "permaneceria livre para prosperar, apoiada numa poderosa base industrial praticamente intocada pela guerra".

[148] "[...] em 1927, existem 57 milhões de fusos na Grã-Bretanha contra 38 nos Estados Unidos e 6 no Japão; mas a produção britânica não atinge metade da dos Estados Unidos e está em vias de ser alcançada pela do Japão" (BEAUD, 1992, p. 222).

comprova pela manutenção da produtividade por trabalhador em valor constante no interregno 1905-1924, o que não impediu o crescimento do salário real, à média de 2,2% ao ano, na década de vinte. Essa situação viria a se alterar nos anos 1930, como reflexo da eliminação, em 1928, das taxas aduaneiras aplicadas às transações entre a metrópole e as colônias, não obstante, desde 1920, despontarem instabilidades políticas no Magreb. A força motriz do desenvolvimento industrial francês, que até antes da guerra repousara na produção de bens de consumo, deslocou-se, a partir dos anos vinte, para os bens de capital, cuja demanda provinha das indústrias de segunda geração em expansão - automóvel, química, eletro-metalurgia, borracha -, como, em menor escala, da exportação, favorecida em relação aos produtos estadunidenses e ingleses durante dois anos, pelo fato de a reconversão do franco ao padrão-ouro ter tardado até 1928 e, ainda assim, com o franco a valer terça parte do que valera no pré-guerra.

Alemanha e Itália - ora aliadas, ora inimigas - saíram da guerra combalidas: uma, perdedora, sem nenhuma grande derrota nos campos de batalha[149], outra, vencedora, sem nenhuma grande vitória militar. Frustradas em relação às pretensões de expansão dos domínios territoriais, com seus sistemas de produção desarticulados em relação às necessidades do cotidiano em tempos de paz, com altas taxas de desemprego, provocadas tanto pela desmobilização das forças armadas como pela drástica redução da produção bélica, estritamente proibida à Alemanha. A Alemanha republicana de pós-guerra enfrentou situação especialmente difícil: além da queda do nível da produção à metade do que fora antes da guerra e da carência de alimentos, teve as colônias repartidas entre os vencedores e perdeu o domínio de quase meio século sobre a região da Alsácia-Lorena, que conquistara durante a Guerra Franco-Prussiana. Na Itália monárquica, o período 1918-1922 ficou marcado, ao mesmo tempo, pela consolidação da unidade do país - pois a guerra fora a primeira experiência de mobilização do conjunto da nação, após a unificação de 1861 e dos resgates territoriais de 1866 e 1870, que a completaram - e pelo ressentimento em relação à retribuição territorial dos aliados às suas demandas, a insuflar o nacionalismo. A instabilidade, que acometeu tanto Itália como Alemanha, decorreu da disputa de poder entre correntes políticas e das revoltas da população em prol da satisfação de necessidades materiais prementes, condições essas suficientes para propiciar emergência, ascenção e decadência de partidos políticos. Na Itália, o movimento fascista, nascido em 1919 e convertido em partido político em 1921, foi chamado ao governo após a parada paramilitar de 1922, denominada Marcha sobre Roma. Na Alemanha, 1919 assistiu a três importantes acontecimentos: após a dissidência social-democrata que originara, no ano anterior, a formação do Partido Comunista Alemão, o assassinato de seus lideres; a fundação do Partido Nacional Socialista; a instalação da República de Weimar. Então, apesar das iniciativas governamentais no sentido de melhorar a condição de vida dos trabalhadores, à fragilidade institucional e política seguiu-se, em 1923, a ocupação franco-belga da região carbonífera do Ruhr, em represália

[149] Em verdade, a Alemanha teve sua proposta de paz recusada em 1916, quando já havia praticamente derrotado os inimigos, sem sofrer qualquer percalço em seu próprio território.

ao não pagamento de indenizações de guerra, o que levou à desarticulação da economia e à hiperinflação que pulverizou o valor da moeda.[150] O Partido Nacional Socialista procurou aproveitar a situação para, valendo-se de paramilitares, organizar golpe de estado, afinal mal sucedido. A ingovernabilidade, porém, veio a obrigar à aplicação de plano de ajuda à recuperação do país, promovida entre 1924-1929, recuperação esta tida como essencial à estabilidade da Alemanha e à da própria Europa: permitiu a desocupação do Ruhr e o relançamento da economia, pela injeção de recursos estrangeiros, principalmente estadunidenses; tornou possível o pagamento das indenizações, que foram reescalonadas.

Em 1929, entretanto, o qüinqüênio de recuperação, que vinha beneficiando diferenciadamente a economia de cada um dos países da Europa, se estancou, dada a confluência de fatores oriundos da readoção do padrão ouro[151], forçada ao longo da década pela aliança entre Grã-Bretenha e Estados Unidos[152], únicos países dotados de moeda de reserva e capazes de exercer papel regulador do dinheiro mundial. Como salienta Polanyi (2000), desde a instauração do padrão ouro, a defesa da moeda, entendida como grau de estabilidade na manutenção da taxa de câmbio, transformou-se em fulcro da política econômica, a constituírem-se a inflação e a elevação do nível dos salários em seus inimigos, pois ambas podiam diminuir as exportações, prejudicar o equilíbrio da balança comercial e depreciar o câmbio. O principal instrumento de regulação disponível era a taxa de juro, que, ao incentivar ou conter o nível da atividade econômica, poderia manter a oferta consonante com a demanda em regime de livrecambismo.

> Todavia, só nos Estados Unidos, com sua independência frente ao mercado mundial e sua posição monetária excessivamente forte, é que o padrão-ouro foi, primordialmente, assunto de política interna. Nos outros países, abandonar o ouro significava nada menos que se retirar da economia mundial. A única exceção talvez [fosse] a Grã-Bretanha, pois sua participação no comércio mundial era tão ampla que ela já havia conseguido estabelecer as modalidades sob as quais deveria funcionar o sistema monetário internacional, atirando a maior parte da carga do padrão-ouro sobre os outros (POLANYI, 2000, p. 268).

---

[150] A hiperinflação decorreu, em parte, da privatização, em 1918, do Reichsbank - o banco central alemão. Ao perderem o controle sobre ele, Chanceler e Tesouro ficaram impedidos de aplicar políticas monetárias e de crédito, vendo-se obrigados a permitir a emissão de moeda por bancos particulares e pelo Tesouro, pondo-a em circulação por intermédio dos bancos, do correio e das estradas de ferro. Esse dinheiro, não aceito pelo Reichsbank, levou à contraposição entre a abundância de dinheiro "falso" e a excassez de verdadeiro, a gerar a crise.

[151] *"The essence of the gold standard was the free flow of gold between individuals and countries, the maintenance of fixed values of national currencies in terms of gold and therefore one another, and the absence of an international coordinating and lending organization like the International Monetary Fund"* (EICHENGREEN; TEMIN, 2001).

[152] "Wall Street e o Federal Reserve de Nova York simplesmente se aliaram à City londrina e ao Banco da Inglaterra para manter e impor o padrão ouro internacional, cujo principal beneficiário era e continou a ser a Grã-Bretanha. [...] Mediante seu apoio ao padrão ouro internacional, portanto, a comunidade financeira de Nova York estimulou e sustentou as tentativas, afinal inúteis, de Londres de permanecer no centro das finanças mundiais" (ARRIGHI, 1996, p. 281).

Assim, entendem Eichengreen; Temin (2001), quando Estados Unidos e Alemanha, por pressão de seus bancos centrais, adotaram políticas deflacionistas em lugar da desvalorização de suas moedas, os outros países não tiveram escolha. A incapacidade de redução dos salários, combinada com a elevação da taxa de juro e a redução do crédito, forçava à redução do emprego e dos lucros, afetando os investimentos. Então, ao se configurarem as políticas relacionadas ao padrão ouro como as geradoras da depressão que arrastou a todos os países do mundo, abandoná-las constituiu-se na saída para suster o declínio, a cortar-se a conexão entre balanço de pagamentos e o nível de preços, entre as reservas em ouro e a oferta de moeda, para compatibilizar a expansão do crédito e da moeda com a redução da taxa de juro no relançamento da economia. O abandono do padrão ouro pela Grã-Bretanha, em 1931, avivou o protecionismo. O montante de reservas internacionais para lastrear a oferta de moeda entrou em colapso entre 1928 e 1932, com os governos a buscar converter títulos dos tesouros americano e britânico em ouro.[153] Apontam os Autores que a participação de reservas em moedas estrangeiras, a se considerar 24 países europeus, caiu de 42% para 8%, nesse período.

Ao se enlear, então, os aspectos políticos e econômicos, revela-se que a frustração em relação às expectativas de desempenho dos governos, no que respeitava à conciliação e à coordenação política para consolidação dos projetos nacionais, ou no que concernia ao desenvolvimento econômico e à melhoria das condições de vida do povo, veio a dar ensejo à radicalização política e à polarização das massas, à esquerda e à direita, mas sempre em detrimento da democracia liberal, dos direitos individuais e da pluralidade política. A democracia liberal posa de ineficiente, inconseqüente, perdulária e ineficaz; uma farsa[154], a clamar por governo forte, com autoridade, capaz de impor a ordem e deter rebeliões proletárias, já que, na expressão de Mazower (2001), "o espectro da subversão comunista lançara sua sombra sob o continente". Disto se aproveitaram direitistas para instituir regimes de longa duração e grande sustentação popular.[155] Na Itália, a ditadura fascista instaurou-se em 1922 e durou 21 anos, até 1943. Em Portugal, a ditadura salazarista se implantou em 1928 e perdurou até 1974, por 46 anos. Na Alemanha, a ditadura nazista iniciou-se em 1933 e só teve termo com a derrota na guerra, em 1945, vigendo por 12 anos. Na Espanha, a ditadura franquista se afirmou em 1936 e se estendeu até 1975, por 39 anos.

---

[153] "A busca de moedas estáveis, sob a pressão da 'fuga de capitais', acabou por transformar a estagnação do comércio e produção mundiais da década de 1920 na depressão do início da de 1930. Durante toda a década de 1920, a produtividade continuou a aumentar mais depressa nos Estados Unidos do que em qualquer dos países devedores, acentuando ainda mais a vantagem competitiva dos negócios norte-americanos e as dificuldades dos países devedores de amortizar, e muito menos quitar, suas dívidas" (ARRIGHI, 1996, p. 282).

[154] "Depois de 1918 praticamente não havia na Europa um país em que um gabinete tivesse permanecido mais de um ano no poder; a média era de oito meses na Alemanha e na Áustria, cinco na Itália e menos de quatro na Espanha após 1931. Na Terceira República francesa [...], a duração média do gabinete caiu de dez meses, em 1870-1914, para oito em 1914-32 e quatro em 1932-40" (MAZOWER, 2001, p. 32).

[155] "Ao iniciar-se a Grande Depressão, em 1929, um governo após outro se encaminhou para a direita. [...] Na década de 1930 os parlamentos pareciam seguir o caminho dos reis. A esquerda havia sido derrotada ou posta na defensiva praticamente em todos os países a oeste da União Soviética, e todos os grandes debates políticos ocorriam na direita" (MAZOWER, 2001, p. 18).

As ditaduras ibéricas tiveram como eixos de sustentação ideológica o catolicismo e o nacionalismo, enquanto os regimes italiano e alemão evoluíram para o totalistarismo nacionalista, mas todos contaram com o importante suporte do grande empresariado e da burguesia. O regime que instituiu, à esquerda, a ditadura do proletariado de 1917, desenrolou-se ao longo de 74 anos, até 1991, e diferentemente das outras duas experiências totalitárias européias, teve cunho internacionalista e contrário à propriedade privada dos meios de produção. O que ressalta, porém, é o fato de o autoritarismo e o totalitarismo de direita se constituírem alternativas políticas ao liberalismo e ao comunismo, mas, como este último, levar a uma espécie de patologia no desenvolvimento mental das massas[156] - com conseqüências indeléveis no palco europeu e repercursão intensa no resto do mundo -, uma vez que a afirmação de ideologias coletivistas se fez por intermédio de domínio burocrático monopartidário do aparelho de Estado; implantação de sistema de comunicação social manipulativo da opinião pública em defesa do regime; base de produção industrial desenvolvida em conformidade com a divisão internacional do trabalho, a seguir preceitos da organização racional do trabalho.

Evidencia-se, assim, a sobrevalência da base econômica sobre os demais aspectos da organização da vida social, a caber ao mercado internacional o papel de arena ou campo sistêmico integrador das atividades produtivas e do sistema interestatal, sem que a existência de múltiplos sistemas políticos o moleste, posto que nesse campo - o do sistema-mundo capitalista - convivem e se solvem os diferentes interesses. Evidencia-se, também, que o lugar a ocupar na divisão internacional do trabalho é motivo para a mobilização bélica e passível de disputa extra-econômica entre os estados que compõem o sistema internacional de estados, sujeito, portanto, a arrigentação ideológica em torno de proposições que se querem portadoras da fortuna, mas que ao cabo servem, na casa metafórica de Braudel, aos propósitos das hierarquias sociais ativas do último andar. Estas tomam como referência o primeiro andar, o da economia de mercado, a qual instrumentalizam por meio da produção e da troca de amplo alcance e camuflam, ao revesti-la de aura de cientificidade pela articulação sistemática de variáveis em modelos explicativos de seu funcionamento.

A Segunda Grande Guerra foi a explicitação de disputas no segundo andar, a contrapor a investida dos regimes totalitários-nacionalistas-expansionistas de Alemanha, Itália e Japão (Eixo) aos regimes democráticos-nacionalistas-expansionistas bem sucedidos na época anterior - Inglaterra, França, Estados Unidos -, apoiados pela totalitária-internacionalista-comunista URSS (Aliados). No período anterior à guerra esses regimes totalitários agressores lograram extraordinário desenvolvimento econômico e tecnológico, a ter como força motriz a indústria de guerra, reforçada pela maciça produção de veículos de combate - terrestres, marítimos e

---

[156] O conceito de *mente totalitária* é utilizado por Jacob Lieb TALMON para caracterizar a situação em que, nos sistemas autoritários, o grupo dominante articula a interpretação da realidade nacional sobre a base de um imaginário culturalmente construído e mantido. Nesse sentido é que o desenvolvimento mental das massas é aqui tomado como patológico, pois sensibiliza a sociedade e faz da politização das massas um instrumento de consolidação do regime.

aéreos - e de armamentos de crescente diversidade e sofisticação, testados, no campo europeu, no apoio ítalo-germânico à vitória do franquismo, que apelou pioneiramente ao bombardeio aéreo da população, e, no campo asiático, na submissão ao Japão da Manchúria, cabeça de ponte à invasão à China. Ao longo do conflito, porém, novas armas e artefatos seriam utilizados contra civis, dos foguetes e das câmaras de gás da Alemanha, às bombas atômicas dos Estados Unidos. Fizeram-se 50 milhões de mortes, mas o complexo industrial-militar desenvolvido desde a Primeira Guerra não mais se desmobilizou e, sempre expandido, passou a exercer relevante papel, quer como impulsionador do desenvolvimento científico e tecnológico, quer na sustentação do nível da atividade econômica.[157] Terminada a guerra, Estados Unidos[158] e URSS[159] assumiram os papéis de protagonistas no cenário internacional.

> Na verdade, o ocontexto internacional de 1940 não era tão novo assim, já que as grandes potências do sistema interestatal achavam-se em meio a mais um conflito militar, que - exceto por sua escala, ferocidade e destrutividade sem precedentes - reproduziu um padrão repetitivo da economia mundial capitalista. Logo, entretanto, esse confronto traduziu-se no estabelecimento de uma nova ordem mundial, centrada nos Estados Unidos e organizada por esse país. [...] No fim da Segunda Guerra Mundial, já estavam estabelecidos os principais contornos desse novo sistema monetário mundial: em Bretton Woods foram estabelecidas as bases do novo sistema monetário mundial; em Hiroshima e Nagasaki, novos meio de violência haviam demonstrado quais seriam os alicerces militares da nova ordem; em San Francisco, novas normas e regras para a legitimação da gestão do Estado e da guerra tinham sido explicitadas na Carta das Nações Unidas (ARRIGHI, 1996, p. 283).

De qualquer modo, as áreas sob influência dos dois líderes participavam do sistema-mundo capitalista e para ele contribuíram, seguindo suas regras, tanto com suas demandas e ofertas de produtos e serviços corriqueiros, como no aporte de descobertas científicas e de desenvolvimentos tecnológicos.

---

[157] *World military expenditure in 2006 is estimated at $1,204 billion in current prices ($1,339 billion in 2007). This represents an increase of 3.5 per cent in real terms since 2005 (6 per cent over 2006) and of 37 per cent over the 10-year period since 1997 (45 per cent since 1998). Average spending per capita has increased from $173 in 2005 to $177 in 2006 at constant (2005) prices and exchange rates and to $184 at current prices ($202 in 2007). In 2006 the 15 countries with the highest spending accounted for 83 per cent of the total. The USA is responsible for 46 per cent of the world total, distantly followed by the UK, France, Japan and China with 4-5 per cent each.* (Stockholm Int'l Peace Research Inst., www.sipri.org/contents/milap/milex/mex_trends.html. Acessos em 4/03 e 27/08/2008).

[158] "No termo da Segunda Guerra, os Estados Unidos constituem uma enorme potência industrial, monetária e militar: em 1945, a sua produção industrial mais do que duplicou em relação a 1935-1939; produzem metade do carvão do mundo, dois terços do petróleo mundial, mais de metade da eletricidade; a sua capacidade de produção atinge 95 milhões de toneladas para o aço, 1 milhão de toneladas para o alumínio e 1,2 para a borracha sintética; dispõem duma capacidade enorme para construção naval, aeronáutica e veículos terrestres, para o armamento, para as máquinas-ferramentas, para a química, etc. Os Estados Unidos possuem 80% das reservas de ouro. Dispõem de um poderoso exército e da bomba atômica" (BEAUD, 1992, p. 244).

[159] "O final da Segunda Guerra permitiu que a URSS fosse reconhecida como potência mundial e se sentasse junto com os EUA e a Inglaterra à mesa de negociações dos acordos que moldaram as décadas seguintes. O reconhecimento de uma zona de influência soviética na Europa Oriental [...] permitiu à URSS a construção de um 'campo socialista' e de uma zona de planejamento econômico internacional sob sua égide, que configuraram uma espécie de convivência de dois sistemas distintos e contrapostos, que davam suporte à chamada Guerra Fria" (SADER, 2005, p. 61).

A franja Brasil

A época abrange os períodos da Primeira República e da Era Vargas e representa uma mudança qualitativa nas condições políticas, econômicas e sociais do país, bem como em seu relacionamento com a economia mundo capitalista, mas seguindo seus ditames.

No primeiro período a economia se assentava na agricultura de exportação, cuja dinâmica exercia efeito multiplicador quer pela massa de salários pagos, quer por alimentar os elos de seu sistema de valor, usualmente composto de produção, beneficiamento, comercialização e transporte. A renda gerada por ela era indispensável à sustentação do Estado e de seu aparato burocrático, militar e de prestação de serviços; a renda distribuída por ela estimulava a diversificação da oferta no mercado interno, pela sua destinação aos bens e serviços, nacionais e importados, requeridos ao atendimento das necessidades básicas do povo - alimentação, moradia, tratamento de doenças, locomoção, instrução; da renda apropriada pelos exportadores derivavam a acumulação capitalista, a especulação, o entesouramento, o consumo conspícuo e o poder político.[160]

A cafeicultura, que assumira importância crescente dentre as atividades agro-extrativistas desde os meados do século XIX, ao ostentar valor de exportação igual ou superior à soma dos demais produtos primários comercializados internacionalmente, adentrou o século XX a fazer com que em torno dela orbitasse a economia nacional. Essa primazia, obtida pelo contínuo aumento da oferta que transformou o país no maior produtor e exportador de café, foi sustentada pelo preço praticado no mercado mundial, remunerador na maior parte do período. No entanto, a partir dos primeiros anos da década de 1890, o mercado tornou-se vendedor, a iniciar tendência baixista que viria a acutilar os produtores nacionais. Em verdade, a redução das cotações foi de tal ordem que o preço de 1902, quando a safra brasileira equivaleu ao consumo anual mundial, caiu à terça parte daquele vigente em 1885. O impacto da queda de preço não atingiu com plena intensidade a renda dos fazendeiros, enquanto, por alguns anos, conseguiram compensá-lo pelo aumento da quantidade vendida, e, por algum tempo, beneficiaram da desvalorização do câmbio que lhes conferia mais moeda nacional em troca da estrangeira.

A passagem do século, no entanto, se deu sob Campos Salles, que assumiu em 1898 com a missão de debelar a crise econômica e ordenar as finanças públicas[161], disparatadas desde o frenesi do encilhamento, em sua expansão da oferta de moeda e crédito e criação de um mercado de valores puramente especulativo, que não encontrava lastro em investimentos efetivos para geração de riqueza. A gestão da economia na República caracterizou-se, até Cam-

---

[160] "Com efeito, a ação do Estado imperial e republicano é fundamental na reprodução das condições de produção e constitui assim o elo lógico da continuidade dos sistemas sociais distintos que marcam a história brasileira" (ALENCASTRO, 1987, p. 19).

[161] "A restauração das finanças é a obra ingente que se impõe às preocupações patrióticas do governo da República. Não há, portanto, lugar para os vastos programas de administração, que, aliás, se incompatibilizam radicalmente com a situação do Tesouro, tal como ela se desenha. Considero por isso um dever de lealdade não abrir esperanças, nem contrair compromissos de outra ordem. Muito terá feito pela República o governo que não fizer outra coisa senão cuidar das suas finanças" (Manifesto Eleitoral de Campos Salles, citado por Abreu, 2001, p. 6).

pos Salles, como uma luta contra a desvalorização da moeda e à obtenção de empréstimos para honrar o serviço da dívida, sem que as causas do desiquilíbrio fossem suplantadas. Os dados compilados por Filomeno (2004) bem evidenciam a situação: entre 1870 e 1900 aumentou a relevância da exportação na sustentação da economia, ao passar de 15,4% para 18,6% do Produto Interno Bruto; enquanto isso, a cotação do real frente à libra reduziu-se, de 1889 a 1898, em 74% - de 27 pence em 1889, para 20 pence em janeiro e 12 em novembro de 1891, para 10 pence em 1894, para 7 pence em 1898 - e a dívida externa federal aumentou em 43%, de 30,9 milhões de libras em 1890, para 44,2 milhões em 1900, com os empréstimos obtidos em 1895 sendo insuficientes para impedir, em 1898, a repetição da crise cambial de 1892. Isto obrigou o governo Campos Salles a declarar moratória até 1900 e a seguir os preceitos e as condições estabelecidos pela banca internacional para angariar empréstimo de consolidação, o que envolvia: empenhar, em garantia, a arrecadação em moeda forte da alfândega do Rio de Janeiro; adotar procedimentos administrativos, fiscais e tributários, como redução das despesas, modernização administrativa do Governo Federal, criação de tributos e aumento da tributação; praticar estrito controle monetário, com a suspenção da emissão de moeda e a redução do meio circulante, que involui de aproximadamente 780 mil contos de réis, em 1898, para cerca de 680 mil contos em 1902, numa "esterilização" da moeda em circulação ao redor de 15%. O cumprimento à risca dos compromissos assumidos com os financiadores do *funding loan*[162] teve o efeito esperado de políticas econômicas deflacionistas, acordes com a ortodoxia da época: reduziu a inflação e recompôs o valor da moeda, cotada acima de 12 pence em 1902; promoveu a reestruturação do sistema bancário e a depuração dos créditos; propiciou a retomada dos investimentos; provocou desemprego e aumentou a pobreza da população.

À ortodoxia em economia, e para sustentá-la, Campos Salles acoplou o pragmatismo em política, ao instaurar como marca de governo a denominada política dos governadores, que mais não fazia do que prestigiar no âmbito federal os governadores e seus correligionários, independentemente dos partidos a que pertenciam, para conquistar-lhes o apoio, enquanto reforçava-lhes o poder local pela manutenção das oligarquias no controle dos estados, ao preservar a vinculação das populações aos assuntos paroquiais e sob domínio dos mandantes locais e por qualificá-los como intermediários de valor nas demandas de mais alta ordem, dependentes de gestões junto ao governo central.

O que a aplicação desse programa de governo não podia fazer era favorecer o preço internacional do principal produto de exportação do país, cuja relação de troca se tornara fundamental à obtenção de divisas que pudessem garantir equilíbrio ao balanço de pagamentos. Pior; com os preços em queda e a valorização da moeda, o estrangulamento do setor parecia inevitável, principalmente na cafeicultura paulista, onde o regime de trabalho do colonato portava estrutura de custo mais rígida e monetizada do que no regime de parceria, vigente em Mi-

[162] O empréstimo montou a 10 milhões de libras, a juros de 5% ao ano, com períodos de carência de três anos para pagamento dos juros e de treze anos para pagamento do principal, e prazo de amortização de 50 anos.

nas Gerais, Rio de Janeiro e outros estados. Por isso, os cafeicultores paulistas demandavam soluções que pudessem evitar o colapso, já que, mesmo tendo o governo de São Paulo proibido o plantio por cinco anos, a produção continuaria a crescer à medida que os cafeeiros jovens iniciassem o ciclo produtivo. De fato, a safra de 1906 excedeu em 25% a demanda anual mundial e conclamou os governos dos três estados em que se concentrava a produção ao engendramento de um "plano de valorização do café" que pudesse dar sustentação à atividade.

O convênio resultante estabeleceu diretrizes que rateavam os custos da valorização entre os governos estaduais e o federal, o qual se viu obrigado a adaptar a orientação econômica de recuperação da moeda nacional - empreendida por Campos Salles e continuada por Rodrigues Alves - contra a vontade do Presidente, por decisão do Congresso Nacional.[163] O Convênio de Taubaté instituiu preço mínimo para a saca de café, que deveria ser adquirido pelos estados para constituir estoques e reduzir a oferta, mediante empréstimo de até 15 milhões de libras esterlinas, tomado no exterior, "o qual será aplicado como lastro para a Caixa de Emissão ouro e Conversão, que for criada pelo Congresso Nacional, para a fixação do valor de moeda" (artigo 8º). Assim, foram criados dois fundos: um alimentado pela cobrança de sobretaxa por saca de café exportada, "arrecadado pela União e destinado ao pagamento dos juros e amortização dos capitais necessários à execução deste convênio" (artigo 7º); outro destinado à "estabilização" do câmbio, que impedia que a recuperação do valor da moeda nacional influísse na renda dos exportadores, pois convertia o valor de venda do café em moeda estrangeira por uma taxa de câmbio acima daquela do mercado livre, a aumentar a quantidade de dinheiro a ser repassada ao cafeicultor.[164]

As conseqüências dessas medidas foram amplas. Do ponto de vista estrito dos cafeicultores, os efeitos foram benéficos, pois os preços internacionais começaram a subir a partir de 1909, enquanto o câmbio foi mantido em nível conveniente pelo artifício da conversão não parelha. Do ponto de vista do mercado cafeeiro, deslocou-se o eixo de relevância da atividade, que migrou da produção, cada vez mais abundante, para o financiamento e a comercialização, cada vez mais relevantes; os grandes bancos financiadores e os agentes exportadores assumiram o controle do elo estratégico, a distribuição do café. Do ponto de vista da federação, o país endividara-se em moeda forte para preservar o nível da atividade econômica, apesar disso redundar mais em beneficio dos estados sulistas do que daqueles do norte. Do ponto de vista dos governos federal e dos estados, ficaram reféns de uma sistemática de transferência de renda passível de ser utilizada a cada emergência de crise, de superprodução ou de outra natureza, nacional ou internacional. E elas ocorreram em 1917, 1922 ...

---

[163] O Convênio de Taubaté foi aprovado no Congresso por 107 votos a 15, na Câmara, e por 35 votos a 4 no Senado, em agosto de 1906. A Caixa de Conversão, no entanto, ameaçada de veto por Rodrigues Alves, só foi aprovada em dezembro de 1906, após a posse de Afonso Pena.

[164] Enquanto a taxa de câmbio foi mantida acima da cotação de mercado, convergiram para a Caixa de Conversão as entradas de moeda estrangeira; quando isso deixou de ocorrer, em 1914, seus fundos se esvaíram, o que resultou em seu fechamento.

A Convenção de Taubaté, mais do que adotar providências temporárias para dar conta da conjuntura de 1906, abriu as portas à institucionalização da proteção aos produtores, até que, em 1922, fosse criado o Instituto de Defesa Permanente do Café, incumbido de organizar a produção, e, em 1924, o Instituto do Café de São Paulo, encarregado da regulação da oferta e de retomar o controle do comércio exterior das mãos estrangeiras. De fato, o Instituto do Café tornou-se promotor da elevação de preços, a utilizar, como instrumento, a retenção de estoques. Então, como sói acontecer, preços favoráveis estimulavam a produção e a elevação dos estoques, num círculo vicioso de difícil sustentação financeira; todavia, à altura, isto já não afetava os fazendeiros, posto poderem apelar à intervenção estatal para garantir suas práticas monopolistas, o que se deu até a crise de 1929 pôr termo à roda da fortuna. A institucionalização, porém, continuou sob a égide do Governo Federal: Conselho Nacional do Café (1931-1933); Departamento Nacional do Café (1933-1946); Departamento Econômico do Café (1946-1952); Instituto Brasileiro do Café (1952-1989); Departamento Nacional do Café (1993-1996); Conselho Deliberativo de Política do Café (desde 1996).

A política cafeeira praticada durante a Primeira República sepultou, na perspectiva econômica liberal da constituição de 1891, o dogma da não intervenção do Estado em assuntos privados, ao suprimir o mercado como única instância de resolução de suas disputas de interesses. Paradoxalmente, durante anos o Governo Federal buscou manter firme o alinhamento com a ortodoxia monetária internacional no que respeitava ao câmbio e ao controle do meio circulante interno, o que lhe impunha gerir uma economia fundada em princípios opostos: intervencionismo e economia aberta. Mas, já em 1914, foi necessário obter outro *funding loan*[165], pois em 1913 as dívidas do país montavam a 166 milhões de libras esterlinas. Aberto o precedente, o erário transformou-se em recurso patrimonial para socorrer a qualquer que fosse o setor de produção. As oligarquias de todos os estados poderiam obter por meios políticos o que deveria depender do desempenho econômico e reforçou a coalização patrimonialista entre as elites e o Estado, a aumentar neste a máquina burocrática e a capacidade de cooptação. O Estado, todavia, ao não exigir das oligarquias compromissos de eficiência e qualificação, gerou nelas um vínculo de dependência tanto maior quanto mais frágil se apresentassem em termos competitivos, ou, dito de outro modo, propiciou centralização política proporcional à decadência econômica, o que sempre resulta em decadência da prática política. Enterrou-se, assim, junto com o liberalismo econômico, o liberalismo político que a Constituição de 1891 sancionara[166], ao se instituir a autoridade do Estado em princípio tutelar da sociedade.[167]

---

[165] "O segundo *Funding Loan* teria um capital nominal máximo de £ 15 milhões, emitido ao par, 63 anos de prazo de amortização com início de resgate em 1927, taxa de juros de 5%, e seria garantido pela receita da alfândega do Rio de Janeiro e, subsidiariamente, de todas as outras alfândegas da república. Seriam suspensas as amortizações de todos os empréstimos federais denominados em libras ou francos franceses até 1.8.1927 e os juros destes empréstimos que vencessem entre 1.8.14 e 31.7.17. Ficava vedada, também por três anos, a emissão e a garantia de novos empréstimos externos, ou de empréstimos internos com juros pagáveis no exterior" (ABREU, 2001, p. 14).

[166] "[...] enquanto código regulador das relações entre o Estado e a sociedade, a primeira Contituição republicana estabelece uma representação da nação primariamente como uma *coleção de indivíduos*. Contudo, muito cedo, [...] mesmo o setor cafeicultor que tinha batalhado pela Constituição liberal, passa a defender uma representação

A indústria beneficiou menos de ações protecionistas diretas, durante a Primeira República, já que cresceu à parte e à margem do eixo econômico principal e em decorrência da evolução do mercado interno, motivado pelo crescimento da população, que passou de 14,3 milhões de habitantes em 1890, para 17,4 milhões em 1900 e para 30,6 milhões em 1920 (5,2% de estrangeiros), e pela incerteza de abastecimento por importação, provocada, primeiro, pelas oscilações cambiais, e, mais tarde, pela guerra. "A indústria surgiu não de uma grande crise, mas de várias pequenas crises, que tanto tiveram o efeito de favorecer o produtor local quanto de atrair capitais para a atividade manufatureira" (VERSIANI; SUZIGAN, 1990, p. 17). De acordo com dados do IBGE compilados por esses autores, o crescimento anual médio da indústria de transformação foi de 5% entre 1912 e 1920 e de 6,3% de 1920 a 1928, a predominar, no primeiro período, a produção de bens de consumo não-duráveis, com as indústrias de produtos alimentares, bebidas e vestuário e calçados a se caracterizarem como pequenos estabelecimentos utilizadores de métodos de produção semi-artesanais e a indústria têxtil a representar a produção fabril propriamente dita, mecanizada, cujos empreendimentos exigiam, em média, montante de capital dez vezes superior ao requerido por outros gêneros industriais. Juntos, esses setores foram responsáveis por 70% do valor da transformação industrial (VTI) apurado no Censo Industrial de 1920, com destaque para as indústrias de produtos alimentares, com participação de 32,9%, e têxtil, a responder por 24,4% do VTI.

Todavia, a industrialização contrapunha interesses de industriais, importadores, trabalhadores e consumidores. Isto porque industriais e importadores pleitavam junto ao governo níveis opostos de tarifas aduaneiras, já que a elevação de tarifas que beneficiava os industriais prejudicava os importadores.[168] Ao mesmo tempo, o operariado confrontava os industriais, que recorriam ao governo para mobilização do aparato de Estado em repressão aos movimentos reivindicatórios, pois o proletariado não dispunha de instâncias de recurso contra a exploração e a precariedade das condições de trabalho. Além desses embates, a indústria enfrentava a desconfiança dos compradores ou a rejeição de seus produtos, pela relação custo-benefício desfavorável ao produto nacional frente ao importado. Ao aumento da demanda por produtos estrangeiros, contudo, não correspondia simétrico aumento na capacidade de importar, além de que, durante a guerra, o comércio internacional adstringiu-se a produtos e mercadorias diretamente requeridos à sustentação operacional do conflito. Nesse período, a oferta interna foi insuficiente ao atendimento da demanda e a expansão da produção ficou dificultada pela im-

---

ideológica da nação [...] como um *indivíduo coletivo*. Para o poderoso setor cafeicultor, o que tornava preeminente o indivíduo coletivo era basicamente a defesa de interesses econômicos privados. Isto é, quando o problema da superprodução se tornou grave, aqueles interesses pressionaram o Estado para que este passasse a atuar como o agente de uma organização dos produtores de tipo cartelizador [...]" (REIS, 1988, grifos nossos).

[167] Nessas condições a população é sempre posta à margem do processo político. Por isso, "antes de 1930, a porcentagem de votantes em relação à população total jamais ultrapassou os 3,5%, e os dados para as eleições parlamentares no Período Imperial eram pouco inferiores" (SCHWARTZMAN, 1988, cap. 5.3).

[168] "O impacto das tarifas somava-se ao efeito protecionista das desvalorizações cambiais. Ademais, as tarifas proporcionavam uma proteção mais duradoura, amortecendo os efeitos negativos, para indústria nacional, de fases de valorização do mil-réis" (VERSIANI; SUZIGAN, 1990, p. 18).

possibilidade de importação de bens de investimento. Isto exigiu o máximo de produção da capacidade instalada e a limitação da variedade de oferta, com a indústria a impor seus produtos aos compradores. Essa situação, entretanto, apresentou duas faces. Se for verdade que "a industrialização produzida em um contexto de crise internacional e guerra dificilmente pode ser explicada em termos econômicos, mas sim em termos políticos e institucionais", como assevera Schwartzman (1988, cap. 4.3), "ao mesmo tempo, a restrição de importações durante o conflito indicou possibilidades de lucros na produção substitutiva de importações, o que foi certamente um fator central da expansão na importação de maquinaria industrial, nos anos subseqüentes" (VERSIANI; SUZIGAN, 1990, p. 20), ou seja, constituiu-se numa espécie de efeito benéfico retardado, que permaneceu latente até encontrar a oportunidade para manifestar-se.

A oportunidade emergiu nos anos vinte[169] e resultou não apenas na eliminação dos gargalos da produção, mas na diversificação industrial e dos industriais, a originar uma nova pequena burguesia industrial, ao lado dos importadores-produtores, têxteis e de outros ramos, já estabelecidos.[170] Pequenas oficinas de conserto e de produção de peças de reposição, indisponíveis durante o conflito, acumularam experiência e capital e passaram a produzir equipamentos completos localmente. Áreas novas, exigentes de conhecimentos técnicos mais elaborados, como motores elétricos, ferramentas elétricas, relógios e instrumentos de medição, ou de domínio de processos, como cimento e ferro-gusa, ou, ainda, de produção de máquinas e equipamentos, têxteis e para refino de açúcar, foram iniciadas.

Ao investimento nacional somou-se a diversificação de investimentos e de investidores estrangeiros, pois se durante o Império os investimentos ingleses preponderavam de maneira quase absoluta, na Primeira República os estrangeiros de outras origens interessaram-se crescentemente pelo país, incluindo a exploração de atividades industriais. Segundo dados compilados por Almeida (2003), ao se tomarem os períodos de 15 anos compreendidos entre 1891-1905 e 1906-1920, o número de companhias estrangeiras autorizadas a operar no Brasil evoluiu de 180 para 545 e, se bem a maioria delas fosse de capital britânico, com 80 companhias autorizadas no primeiro período e 171 no segundo, a participação relativa dos britânicos no total de empreendimentos caiu de aproximadamente 44% para pouco mais de 31%. Salienta-se, porém, o crescimento da quantidade de organizações estadunidenses: de 11 companhias autorizadas no primeiro período, para 138 no segundo. Assim, também, o número de empresas

---

[169] A despeito da controvérsia entre autores sobre as origens da industrialização na Primeira Republica, este estudo aceita, com Saes (1989), que o processo de industrialização "não é o fruto de 'choques externos', nem o simples resultado linear do crescimento da produção industrial. Esse processo se traduz em relações complexas entre indústria, exportações e economia mundial que, em determinados momentos, passam por mudanças qualitativas fundamentais" (SAES, 1989, p. 36). Isto se dá à medida que a inserção do país na economia mundo capitalista possibilita-lhe diferenciar seu papel ou *status* em relação às condições vigentes historicamente, quaisquer que sejam as combinações de fatores que os proporcionem e que, nesses momentos, assumam relevância.

[170] "O pequeno burguês, que existe na sociedade brasileira desde sua formação, participa diretamente da produção e eventualmente emprega trabalhadores assalariados. É o caso do artesão, do pequeno produtor agrícola, do pequeno comerciante e do profissional liberal. O burguês, ao contrário, não participa diretamente da produção. Comanda trabalhadores e uma massa de capital, se for empresário, ou vive de dividendos, juros e aluguéis, se for rentista" (BRESSER-PEREIRA, 1982, p. 270).

alemãs elevou-se de 21 para 40, as francesas de 25 para 68, as belgas de 21 para 29, as portuguesas de 3 para 15 e as de outras procedências de 19 para 84.

A indústria veio impor nova dinâmica à economia, a despeito de o país carecer de política intencional de industrialização. Sua presença se fez sentir junto ao Governo Federal por intermédio da arrecadação do Imposto de Consumo incidente sobre as manufaturas nacionais, pois, se no período 1910-1912 o Imposto de Importação respondeu por 71,8% da receita tributária federal e o Imposto de Consumo oscilou ao redor de 13%, a se tomar os dados compilados por Pereira; Pereira (2001), no período de 1919-1928 o Imposto de Importação correspondeu a cerca de 50% da receita, enquanto o Imposto de Consumo contribuiu, entre um máximo 29,9% em 1919 e um mínimo de 22,7% em 1925, com uma média de 26,2% da arrecadação. Há que considerar, no entanto, que quatro produtos: bebidas, fumo, tecidos, fósforos, foram responsáveis por 73,6% de sua arrecadação em 1920 e por 94,3% em 1922, o que levou o Governo Federal a expandir progressivamente a base de incidência, sempre para incluir maior número de produtos, até o fim dos anos 20. Essa contribuição às finanças públicas bem pôde ser convertida em pleitos e "correspondeu a adoção de várias medidas concretas de incentivo a determinados setores de atividade industrial, como a produção de ferro e aço, soda cáustica, borracha, adubos, cimento, seda e subprodutos de algodão, e ainda a extração do carvão vegetal" (VERSIANI; SUZIGAN, 1990, p. 23). Então, foi possível observar, mais uma vez e por outro percurso, a conjunção de uma burocracia ampla e de um poder de tributação discricionário[171] dar azo ao entrelaçamento do favorecimento com a cooptação, em reforço do poder do Estado.[172]

As benesses, porém, apenas se caracterizam como tal enquanto a distribuição for de alguma forma restrita, a espicaçar anseios e disputas para, ao fim, desenhar os espaços reservados a apaniguados e preteridos. A Primeira República privilegiou, inicialmente, as oligarquias do triângulo do café e, aos poucos, a elas acoplou os industriais que se fizeram expressivos e influentes para representar a indústria, sem permitir que a modernização da atividade econômica interferisse no processo de aliciamento político, patrocinado pelo partilhamento de valores, interesses e apoios. Com isso, consolidou a concentração do poder político-econômico, a evidenciar que a supremacia da aliança São Paulo-Minas em relação às oligarquias das outras regiões se configurava como núcleo excludente, empenhado no prevalecimento do interesse regional sobre o nacional - ou, o que dá no mesmo, na tomada daquele por este -, o que não satisfazia anseios, não acomodava interesses ou recompensava disputas.[173]

---

[171] "O sistema tarifário brasileiro, entre 1900 e 1934, foi casuístico, e proteções tarifárias específicas podiam ser obtidas mediante medidas particularísticas e reivindicações privadas" (SCHWARTZMAN, 1988, cap. 4.3).

[172] Versiani e Suzigan, na obra consultada, descrevem que na última mensagem presidencial ao Parlamento, em 1926, Arthur Bernardes confessara: "Desde que o Estado patrocinou e estimulou o estabelecimento de certas indústrias, embora não representem estas o emprego mais conveniente da atividade nacional, é seu dever defender-lhes a existência".

[173] "O estabelecimento da política dos governadores havia instaurado no país uma cultura política que se consolidou, congelando a competição, neutralizando as oposições e domesticando os conflitos políticos" (FERREIRA, 1993).

A insatisfação com essa prática já se manifestara no período de governo de Nilo Peçanha, de 1909 a 1910, quando a falta de acordo entre São Paulo e Minas Gerais em relação à sucessão presidencial ensejou o fortalecimento de uma oposição que elegeu Hermes da Fonseca e favoreceu temporariamente a oligarquia gaúcha, a sinalizar a oportunidade para que outras oligarquias estaduais - Bahia, Ceará, Pernambuco - fossem substituídas pela violência e com apoio do povo; depois desiludido pela continuidade da prática do arrocho pelas novas oligarquias. O alerta serviu para que paulistas e mineiros pactuassem novo acordo para processar transição tranqüila ao governo Wenceslau Braz, a ser seguido por Rodrigues Alves, que, eleito, faleceu antes da posse, a originar, em novo pleito, a escolha de Epitácio Pessoa.

A eleição de Epitácio Pessoa deu-se durante sua participação, como representante do Brasil, na Conferência de Paz, em Paris, a evidenciar o *modus faciendi* da política nacional. Malgrado merecedor do apoio das oligarquias sulistas para a eleição, seu governo foi marcado por dificuldades e acerba oposição no Congresso, mas pontuado por decisões importantes, como a de imprimir cuidadosa e severa gestão às finanças públicas; investir em ferrovias locais no nordeste, além de em açudagem e prospecção de águas subterrâneas para combater a sêca; apoiar a cafeicultura; nomear ministros civis para comandarem militares; revogar a lei de banimento da família imperial brasileira. Mas, a agitação política foi contínua durante seu governo e chegou ao ápice em 1922, ano em que se emitiram sinais políticos contraditórios no país: ao mesmo tempo em que o Governo Federal patrocinava confraternização com a economia-mundo capitalista, com a promoção da Exposição Internacional do Rio de Janeiro em comemoração ao Centenário da Independência[174], a nação assistia tanto à fundação do Partido Comunista do Brasil, negador do alinhamento e da submissão ao capitalismo em prol de uma internacionalização de tipo socialista, em molde soviético[175], como à realização da Semana de Arte Moderna, afirmadora da brasilidade nas artes e de repúdio aos padrões estéticos acadêmicos[176], ditados por europeus e pela Escola Nacional de Belas Artes, a chocar, pela ridicularização, os setores conservadores locais, entretanto, a extravasar fronteiras.

---

[174] A Exposição Internacional do Centenário da Independência foi oficialmente aberta pelo presidente Epitácio Pessoa em 7 de setembro de 1922 e o seu encerramento se deu a 23 de março de 1923. Foram construídos prédios monumentais para abrigar *stands* de 14 países - Argentina, Bélgica, Dinamarca, Estados Unidos, França, Inglaterra, Itália, México, Japão, Portugal, Noruega, Suécia e Tchecoslováquia - e de todos os estados brasileiros. O sítio compreendia duas áreas contíguas, a se estenderem do Palácio Monroe ao Mercado da Praça XV, e abrigaram as mostras dos principais produtos brasileiros.

[175] O Partido Comunista do Brasil foi fundado por intelectuais e operários do Distrito Federal, Rio de Janeiro, São Paulo, Rio Grande do Sul e Pernambuco, no congresso realizado em Niterói, em 25 de março de 1922, e tinha como objetivo principal promover revolução proletária no Brasil para instalar uma sociedade socialista, nos moldes da Revolução Russa de 1917. Logo após sua fundação, em junho de 1922, o partido foi colocado na ilegalidade pelo governo de Epitácio Pessoa, o que não impediu seu funcionamento clandestino.

[176] A Semana de Arte Moderna realizou-se nos dias 13, 15 e 17 de fevereiro de 1922, no Teatro Municipal de São Paulo, com a participação de escritores, artistas plásticos, arquitetos e músicos, com cada dia dedicado a um tema: pintura e escultura, poesia e literatura e, por fim, música. Teve como objetivo atualizar o país do ponto de vista cultural pela afirmação de sua independência no plano das idéias e das artes. Sua influência perdurou a ponto de Mário de Andrade afirmar que os oito anos que a ela se seguiram foram "a maior orgia intelectual que a história artística registra".

Nesse ambiente correu o processo sucessório à Presidência, a servir de elemento catalizador de inconformismos e oportunismos, dado a escolha da candidatura de Arthur Bernardes, patrocinada por Minas e São Paulo, desagradar às diferentes oligarquias. Pela primeira vez ficou exposta a cisão entre os grupos oligárquicos de São Paulo, Minas Gerais e de estados correligionários menores e os grupos dos estados de Pernambuco, Bahia, Rio de Janeiro, Distrito Federal e Rio Grande do Sul, a evidenciar as tensões regionais, as contradições e as disputas interoligárquicas.[177] "Esse confronto assumiu sua forma plena através da formação da Reação Republicana, em junho de 1921, movimento que lançou a candidatura dissidente de Nilo Peçanha em oposição à candidatura oficial de Artur Bernardes" (FERREIRA, 1993).

A segunda crise no interior da classe dominante orbitou ao redor de Nilo Peçanha, que há tempo enunciava pretensão à presidência, a propiciar ocasião à articulação das forças dos estados de "segunda grandeza" inconformadas com as deformações do federalismo, mas a visarem formação de alianças e estabelecimento de acordos oportunísticos[178] para obtenção de ganhos políticos, sem que se cogitasse da ruptura do modelo oligárquico ou de concessões a reclamos participativos da população. O discurso de Peçanha e a prática de sua campanha eleitoral inovaram: aquele, pelo progressismo das idéias; esta, pela forma de mobilização de aliados e da população; ambas a ocultar uma história política comprometida com os valores e procedimentos vigentes.[179] O cerne do discurso calcou-se na crítica às distorções do federalismo e ao imperialismo dos grandes estados; aos costumes políticos, máxime do processo de escolha do candidato à Presidência e de encaminhamento das eleições, que terminavam sempre por ungir a candidatura oficial; à excessiva concentração de poder nas mãos do Executivo, em detrimento da autonomia do Legislativo; à secundarização do papel político das Forças Armadas, pela nomeação de ministros civis para chefiá-las; à falta de respeito à liberdade e ao pensamento da classe operária, já que seriam tão legítimos os direitos do trabalho como os do capital; à falta de disseminação de instrução pública para acabar com o analfabetismo; à recorrente crise econômica, derivada quer da falta de apoio oficial a uma agricultura diversificada que propiciasse autosuficiência na produção de alimentos, quer do desequilíbrio orçamentário e cambial, numa alusão às medidas emissionistas e endividadoras de sustentação do café.

---

[177] "Neste tipo de política o cargo público era algo para ter e gerir, para aumentar o prestígio e a riqueza dos políticos - uma espécie de patrimônio pessoal. O que os paulistas queriam, no entanto, era outra coisa. Eles tinham seus próprios patrimônios, e estavam interessados em controlar os mecanismos de decisão, em poder influenciar as ações governamentais no sentido de facilitar e ajudar na consecução de seus objetivos econômicos próprios e privados. Para os paulistas, a política era uma forma de melhorar seus negócios; para quase todos os outros, a política era o seu negócio" (SCHWARTZMAN, 1982, cap. 5.5).

[178] "As demandas dos estados de segunda grandeza centravam-se em grande parte numa distribuição mais igualitária das benesses clientelísticas federais, embora não deixassem também de trazer embutidas algumas críticas ao modelo agrário-exportador" (FERREIRA, 1993).

[179] "Na verdade, enquanto no Distrito Federal e em outras capitais do país Nilo apresentava um discurso mais progressita, no seu estado natal, onde residiam suas principais bases, seu papel era o do oligarca típico, que promovia perseguições políticas, fraudava eleições, enfim, lançava mão de todas as práticas características do coronelismo" (FERREIRA, 1993).

> Como meio de atingir esses objetivos propunha-se a redução dos fretes de transporte, a tributação dos produtos estrangeiros similares aos de produção nacional, e a diminuição progressiva dos impostos sobre a produção em troca da implantação do imposto territorial. No tocante à agricultura de exportação, embora reconhecesse que o "café era a espinha dorsal da economia", Nilo Peçanha chamava a atenção para a necessidade de serem amparadas as demais culturas como o cacau, a borracha, o açúcar etc. (FERREIRA, 1993).

A estratégia política repousou na busca de cooptação de chefes políticos preteridos ou descontentes e cativação de apoio militar, sustentação essa visibilizada por propaganda eleitoral, inédita no país, por intermédio da disseminação de comitês eleitorais, visitas aos estados, realização de comícios e cobertura favorável da imprensa aliada, especialmente da carioca. Mas, como aponta Ferreira, a cooptação dos dissidentes não se efetivava com facilidade, pois "poucos eram os trunfos que poderiam ser usados para obter o apoio eleitoral dos oligarcas e coronéis do interior, já que a máquina federal não podia ser usada na distribuição de privilégios e favores" (FERREIRA, 1993). Daí a busca por parceria política com os militares, para se antepor às oligarquias dominantes.

A eleição e a posse de Arthur Bernardes ocorreram nas datas marcadas de 1º de março e de 15 de novembro de 1922, mas o interregno exigiu afinco de Epitácio Pessoa, posto a Reação Republicana não ter reconhecido o resultado como válido, empenhando-se na manutenção da mobilização popular e no açulamento do ânimo dos militares, que "começaram a passar do protesto à rebeldia e a intervir de fato em disputas políticas locais em favor de seus aliados civis" (op. cit), até que, em 5 de julho, a rebelião eclodiu nas guarnições de Campo Grande, Niterói e Distrito Federal. O episódio, em si, sem conseqüências imediatas, serviu ao reforço da posição presidencial, pela pronta debelação do conflito, e à reafirmação do pacto oligárquico. A seqüela, contudo, exigiu de Arthur Bernardes governar sob estado de sítio ao longo dos quatro anos de seu mandato, sem que a pressão se estancasse. O avanço do movimento operário[180], pela territorialização do mercado de trabalho[181], as revoltas tenentistas de 1922 no Rio de Janeiro e Distrito Federal, de 1923 no Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná, de 1924 em São Paulo e a Coluna Prestes, formada a partir de contingentes paulistas e gaúchos, a percorrer o interior do país em 1925 e 1926, bem evidenciavam a crescente mobilização de forças

---

[180] Desde a última década do século XIX, o movimento operário brasileiro, pela influência de imigrantes italianos e espanhóis, esteve sob comando e inspiração anarquista. Visava, acima de tudo, a auto-organização sindical do operariado, para lutar, no âmbito de cada fábrica, pelas condições econômicas e sindicais que permitissem controlar a oferta da mão-de-obra de cada categoria profissional, sem a interferência do Estado. Com a fundação do Partido Comunista do Brasil, em 1922, de inspiração soviética, uma nova corrente sindical se mobilizou para enfatizar a necessidade de organização e de união do proletariado e da hierarquização e da centralização do poder sindical, com o objetivo de tomada do Estado, a transformar a luta econômica numa luta política em que os dirigentes sindicais assumiam o papel de vanguarda.

[181] "Na sua transatlântica caçada em busca de Força de Trabalho, o capitalismo comercial luso-brasileiro trouxe para as terras de Santa Cruz perto de 4 milhões de africanos, entre 1550 e 1850. Concluída essa longa deportação, vieram ou foram trazidos para o Brasil perto de 5 milhões de europeus, levantinos e asiáticos, entre 1850 e 1950. No bojo desses fluxos de populações, de culturas, de aspirações, ocorre, por volta de 1930, uma mutação fundamental: o mercado de trabalho nacional se territorializa" (ALENCASTRO, 1987, p. 17).

oposicionistas e emancipacionistas, que os anos do Governo Washington Luís não conseguiram conter e a crise de 1929 veio a agravar. Por isso, a imposição da candidatura Julio Prestes para afirmar a hegemonia nacional de São Paulo, quando pelo arranjo prévio caberia a Minas Gerais indicar o presidente, levou à aliança Minas Gerais e Rio Grande do Sul, a tornar a eleição do candidato oficial uma vitória de Pirro. Washington Luís foi deposto pelos militares poucas semanas antes do encerramento de seu mandato.[182]

Encetava-se novo ciclo na política nacional, liderado por Getúlio Vargas, que iria prestigiar os militares, ao estilo caudilho, e fazer aumentar a dependência da classe política e das forças produtoras em relação às decisões do Governo, pela centralização do poder no nível federal e em torno do chefe de Estado. A nova liderança e o modo de governo valorizavam, no nível macropolítico, a exacerbação do poder institucional do Executivo e da influência do Estado na vida sócio-econômica do país, a conferir-lhes papel estratégico na construção do Estado, que se auto-incumbiria de conformar a Nação. Nas relações políticas, a personalização do Executivo e do Estado na figura do dirigente ressaltava a fidelidade ao chefe, a levar correligionários a almejarem dele se tornarem delegados, ou seja, serem honrados com o papel de representantes pessoais e depositários de sua confiança, o que revestiria os beneficiários de poder e prestígio para fazê-los valer paroquialmente, no nível micropolítico. Noutras palavras, sobre a simpatia angariada pelo movimento tenentista e por aqueles que chegaram ao poder com Vargas, ergueu-se Governo Provisório que, ao passo em que anistiava civis e militares participantes dos movimentos revolucionários desencadeados a partir de 1922, assumia plenos poderes ao dissolver o Congresso; enquanto instituia os ministérios do Trabalho, Indústria e Comércio e da Educação e Saúde Pública e criava Tribunal Especial para julgar irregularidades do governo anterior, afinal não encontradas, intervinha nos estados e extinguia as assembléias e câmaras municipais, a reeditar, logo nos primeiros meses de governo e por intermédio da ação dos interventores, a antiga política de conciliação com os coronéis, mas agora sob nova retórica, numa perspectiva de independência em relação a eles, e com cariz autoritário.[183]

> Colocando a vontade nacional acima dos interesses de classe e justificando a necessidade de um governo forte para implementar a harmonia social essa ideologia advoga a centralização do poder como forma de capacitar o Estado para agir como o guardião do interesse nacional, impedindo a fragmentação social (REIS, 1988, p. 194).

---

[182] [...] não apenas um presidente da República deixará o poder, mas toda uma geração de homens que, ligados à própria constituição daquela forma de governo e às oligarquias do café - representantes, estas, da atividade monocultora e exportadora do país. Com efeito, mais que um presidente - Washington Luís -, e mais até que toda uma geração de políticos identificados com o liberalismo econômico e com os interesses do setor cafeicultor, uma *idéia* deixava o poder (SEVERO, 2003, p. 60).

[183] "O regime inaugurado em 1930 constituiu uma mudança radical em relação aos anteriores [...]. Seus líderes, um grupo extremamente jovem em relação ao regime deposto, não eram representantes nem da 'burguesia', nem das 'classes médias em ascensão'. Eles se identificavam claramente com a tradição política e militar do Rio Grande e respondiam de forma difusa, incerta e indecisa às demandas oriundas dos setores mais urbanizados do país por medidas de bem-estar social e um aumento da eficiência e força administrativa, militar e econômica do Estado nacional. Ao mesmo tempo, tratavam de manter uma situação de equilíbrio e composição com as elites políticas remanescentes do período anterior e que tinham aderido a Vargas" (SCHWARTZMAN, 1982, cap. 5.7).

A Revolução é colocada como expressão da vontade do povo brasileiro, momento de afirmação da *neutralidade nacional*, já que, como dissertava o Chefe do Governo Provisório, "a Revolução escapou ao exclusivismo de determinadas classes. Nem os elementos civis venceram as classes armadas, nem estas impuserem àqueles o fato consumado. [...] Realizamos, pois, um movimento eminentemente nacional"[184] para afirmar o povo como senhor de seu destino e árbitro das finalidades coletivas. Estava-se, em verdade, diante de uma contra-revolução, a serviço da restauração da liberdade, do ideal republicano e do cumprimento da Constituição de 1891[185], com vistas à reconstrução nacional. Por esta interpretação,

> a república brasileira, desde seu momento fundacional, conhecia uma luta surda, materializada das mais diversas maneiras, entre [a denominanada] *neutralidade nacional* - [...] que teria feito com que a Revolução de 1930 escapasse ao *exclusivismo de determinada classe* - e as forças oligárquicas, representantes de interesses particulares e "de propensão egoísta", marcadamente antinacionais, portanto. A dialética discursiva desenvolvida faz com que a Revolução apareça como a síntese necessária que se apresenta como solução superior [em face dos] termos tornados definitivamente inconciliáveis pela crise econômica interna e externa. (SEVERO, 2003, p. 88).

Esse discurso novo não se acoplava à idéia de cisão, mas à de ruptura com práticas consideradas como erros anteriores, que levaram à desorganização econômica e à estagnação, devido ao predomínio dos interesses das oligarquias.[186] A tomada do poder não implicava em solução de continuidade do desenvolvimento político nacional, porém cabia escapar da sedução sectária dos doutrinarismos, da importação de ideais e novidades extravagantes à realidade brasileira, dada a necessidade de vinculação pragmática com o ambiente para superar dificuldades e solucionar problemas.[187] A Revolução, nessa encruzilhada, seria portadora de uma face política, já posta, e de outra econômica, a construir. A edificação tanto considerava o arranjo interno mais imediato, para solver a derrocada financeira, a crise econômica e a desordem administrativa[188], como envolvia a própria arquitetura da economia nacional numa nova ordem material, a apelar a um *novo Estado*, "coordenador e disciplinador dos interesses cole-

---

[184] Discurso de Vargas, em 1930, citado por Severo, 2003, p. 84.

[185] "O programa com que a Aliança Liberal se apresentou ao eleitorado, em 1930, era nitidamente democrático. O que todos queriam era a restauração da Carta de 1891. A plataforma lida na Esplanada do Castelo, a 2 de janeiro daquele ano, traduziu a 'generalizada e vigorosa tentativa de renovação dos costumes políticos e de restauração das práticas da democracia, dentro da ordem e do regime'" (MOURA, 2002, # 12).

[186] "A nova distribuição de rendas, resultante da descentralização, foi péssima, refletindo-se desastradamente na vida dos Estados para deixar uns na opulência e outros na miséria. Proveio daí, em parte, o estabelecimento das oligarquias locais, tornadas endêmicas e voltadas para o centro, como no tempo da monarquia, e dele pedindo ordens e mendigando favores" (Discurso de Vargas, em 1933, citado por Severo, 2003, p. 88).

[187] "Os problemas nacionais exigem apurado exame, feito com critério próprio e sentido previdente, para que possamos resolvê-los com segurança e acerto. A visão incompleta dos fatos e dos acontecimentos conduz, quase sempre, a conclusões aparentemente exatas, cujas deficiências a aplicação torna evidentes, demonstrando a ineficácia das fórmulas, quando não correspondem às necessidades ambientes" (Discurso de Vargas, em 1932, citado por Severo, 2003, p. 87).

[188] "No terreno financeiro e econômico há toda uma ordem de providências essenciais a executar, desde a restauração do crédito público ao fortalecimento das fontes produtoras, abandonadas às dificuldades e asfixiadas sob o peso de tributações de exclusiva finalidade fiscal" (Discurso de Vargas, em 1930, citado por Severo, 2003, p. 84)

tivos", atento às transformações pelas quais passava o mundo.[189] Esse Estado nada mais é do que "a sociedade organizada como poder, para dirigir e assegurar o seu progresso". Seu papel é "de intervenção no campo social e econômico, regulamentando as relações entre o trabalho e o capital, fiscalizando as indústrias e o comércio, ordenando a produção, a circulação e o consumo e, finalmente, desenvolvendo providências de diversa natureza para prover o bem comum". Ao papel regulador e econômico do Estado deve somar-se o capital, que "precisa ser atraído e garantido pelo poder público", a fim de concretizar o desenvolvimento pretendido.[190]

Para solver o colapso financeiro, em 1931 foi necessário negociar um terceiro *funding loan*[191], pois, conforme dados coligidos por Abreu (2001), o saldo em circulação de empréstimos públicos externos brasileiros totalizava £ 254 milhões em 1930 - dois terços de emissões em libras e um terço em dólares, aproximadamente -, com os empréstimos estaduais a representarem cerca de 30% desse valor. Além do elevado montante frente ao porte da Economia, devido à Grande Depressão combinaram-se os efeitos de substancial redução da entrada de capitais e de significativa queda das exportações, a fazer com que a razão dívida-exportação atingisse o nível recorde de 4[192] e o serviço da dívida alçasse a quase 30% das exportações, equivalente a 26% da receita dos três níveis de governo. O *funding loan* negociado[193], porém, não levou em consideração a capacidade de pagamento do país, o que obrigou a novas conversações, até que o acordo de 1934 reconhecesse a impossibilidade de pagamento integral do serviço da dívida e propiciasse reduções nos juros e nas amortizações, vinculando-as à qualidade de cada empréstimo, isto é, às garantias oferecidas, de modo que quanto melhor a garantia, maior a proporção dos juros e das amortizações a serem pagos.[194]

---

[189] A renovação nacional não poderá ser "[...] uma restauração de institutos decrépitos, pela volta a velhos métodos e temas obsoletos, nem uma improvisação abstrata, sem base na realidade nacional; mas uma renovação que saiba equilibrar as lições da História e as soluções da época que atravessamos, os caracteres de um nacionalismo superior com as reformas e conquistas operadas mundialmente no campo das questões sociais e econômicas" (Discurso de Vargas, em 1932, citado por Severo, 2003, p. 93).

[190] Esta paráfrase, apoiada em discurso de Vargas de 1933, citado por Severo (2003), evidencia como, a partir do impacto da Depressão no país, se compreendia a necessidade de pacto entre o capital e o trabalho, mediado por um Estado visto como fiador do desenvolvimento social. "Conseqüentemente, o Estado brasileiro reage à crise, propondo um projeto industrializante, menos por seu iluminismo imanente do que pela consciência de sua fragilidade e de que sua própria expansão depende da dinâmica da acumulação privada" (LIMONCIC, 2003, p. 261).

[191] "O último *funding loan* foi, entretanto, o primeiro passo de uma longa seqüência de negociações de que resultou o acordo permanente da dívida externa de 1943. Por longo tempo os mercados financeiros privados permaneceriam fechados para o Brasil" (ABREU, 2001, p. 3).

[192] De acordo com dados compilados por Abreu (2001), durante o Segundo Império o montante da dívida externa manteve-se abaixo do valor das exportações, situação essa que se alterou com a República. A razão dívida-exportação igualou a 1,17 em 1890, 1,73 em 1900, 2,05 em 1910, 2,00 em 1920 e 4,04 em 1930.

[193] "O *funding* foi lançado em duas séries, ambas com taxa de juros de 5%, que previam resgate em 20 e 40 anos, dependendo da garantia de cada empréstimo cujos juros estavam sendo refinanciados. Para os empréstimos em dólares foram lançados apenas títulos de 20 anos. O total do lançamento estava limitado a cerca de £ 18 milhões para refinanciar os juros dos empréstimos federais que vencessem a partir de outubro de 1931 por três anos. O serviço dos *fundings* anteriores seria mantido inalterado" (ABREU, 2001, p. 18).

[194] "Foram definidas oito categorias de empréstimos: os *funding loans* na categoria 1, em um extremo, os empréstimos municipais e estaduais em *default* na categoria 8. Os empréstimos da categoria 1 receberiam 100% da amortização, os da categoria 2, 50%, e os demais 0%. Os pagamentos de juros seriam integrais para as duas pri-

Na arena política, esse período de 1931 a 1934 foi marcado pela polarização entre forças de apoio à Revolução e constitucionalistas, aquelas reunidas em torno do ideário autoritário-nacionalista-trabalhista defendido pelos tenentes do Clube 3 de Outubro, estas formadas pelos alijados do poder e descontentes com o encaminhamento dado à solução dos problemas nacionais e a seus interesses político-econômicos. Em atenção às primeiras foram promulgados, em 1931, a Lei de Sindicalização, para regular, em moldes corporativistas, a constituição de sindicatos patronais e operários[195], e o Código dos Interventores, limitador da autonomia financeira e militar dos estados, já que, de um lado, impedia a contratação de empréstimos sem consulta prévia e, de outro, restringia os gastos com as polícias militares à décima parte das despesas ordinárias, reforçando o controle do governo federal sobre eles. Em atenção às segundas foi criado, em 1931, o Conselho Nacional do Café - substituído dois anos mais tarde pelo Departamento Nacional do Café -, para federalizar a política cafeeira[196], bem como promulgado Código Eleitoral, em 1932, para regulamentar as eleições e instituir a Justiça Eleitoral e o voto secreto para homens e mulheres alfabetizados.

Estes atos não evitaram a eclosão da Revolução Constitucionalista em São Paulo, em reação à interventoria e para lutar pela retomada do poder, mas a ter como mote a redemocratização do país, nem obstou a fundação da Ação Integralista Brasileira (AIB), de inspiração fascista e que veio a contar com membros da alta sociedade e das cúpulas militar e eclesiástica, a defender um Estado totalitário, anticomunista e nacionalista, *ma quest'ultimo con accento italiano*.[197] A derrota militar dos paulistas e a suspenção dos direitos políticos dos líderes do movimento revolucionário propiciaram ao Governo Federal patrocionar eleição, em 1933, para formar Assembléia incumbida de elaborar nova constituição, composta por representantes classistas, sufragados pelos sindicatos, e por representantes do povo, eleitos em cada município pelo voto direto. Promulgada a Constituição, em 1934[198], Vargas foi eleito, por via indireta, pela Assembléia, para exercer a Presidência da República, pondo fim ao Governo Provisório.

---

meiras categorias declinando gradualmente até zero para a categoria 8. Os juros contratualmente devidos seriam quitados pelos pagamentos parciais previstos no esquema" (ABREU, 2001, p. 19).

[195] Em verdade, a existência dessas organizações remontava ao início do século. Como assinala Santos, "foi, sem dúvida, passo arrojado, por parte do poder público, reconhecer aos profissionais da agricultura e indústrias rurais o direito de organização e formação de sindicatos, em 1903, seguido pela legislação de 1907, que assegurava o mesmo direito a qualquer categoria profissional, [...] o que já havia sido reconhecido para os atores em posição privilegiada no processo de acumulação, isto é, os detentores do capital, desde a primeira metade do século XIX" (SANTOS, 1979, p. 20).

[196] Estima-se que, entre 1931 e 1944, foram queimadas ou lançadas ao mar 80 milhões de sacas de café, com recursos provenientes de emissões e de impostos sobre a exportação, para manter o nível da atividade econômica.

[197] "As boas relações entre a AIB e o governo fascista italiano não se limitaram ao fornecimento de fundos por parte dos italianos. Elas foram muito mais complexas e intrincadas do que parecem à primeira vista e, como veículo para esse íntimo relacionamento, foram fundamentais as coletividades italianas presentes no Brasil e a estrutura de catequese montada pelo governo fascista para atingi-las" (BERTONHA, 2001, p. 88).

[198] "Reunida, por fim, a Assembléia Nacional, tivemos a Constituição de 16 de julho de 1934, inferior [à de 1891], quanto à linguagem e firmeza doutrinária, mas ainda democrática e representativa, sob o influxo visível do modelo alemão" (MOURA, 2002, # 12). Estabelecia regime presidencial e federativo e a divisão de poderes entre Executivo, Judiciário e Legislativo, este composto pelo Senado (2 senadores por estado e mandato de 8 anos) e pela Câmara (número de deputados proporcional ao de habitantes de cada estado e mandato de 4 anos), na qual se in-

A exercitação de governo pautado pela Constituição de 1934, porém, foi atribulada e - inusitado na história do país - marcada por polarizações ideológicas. Em março de 1935 foi criado o primeiro movimento de esquerda no Brasil, com a formação da Aliança Nacional Libertadora (ANL), frente de matiz antifascista e confrontadora da AIB, que congregava tenentistas, socialistas, comunistas e outras correntes insatisfeitas com o governo. Como replicação, logo em abril, foi sancionada uma Lei de Segurança Nacional aprovada pelo Congresso, que, ao tipificar os atos e as atividades considerados crimes contra a ordem política e social, visava não só atingir à militância comunista e seus simpatizantes, mas a quem se interpusesse por idéias e atos às diretrizes emanadas do Executivo, ou que pudessem ser entendidas como ameaçadoras à estabilidade política do Governo.[199]

A Lei, ao atribuir amplos poderes ao Executivo, permitiu o fechamento das sedes da ANL, quatro meses após seu lançamento, sob a acusação de ser subversiva e submetida a comando externo, de seguida a manifesto de Prestes pedindo o fim do Governo Vargas. A reação aliancista apareceu na forma de conspiração para preparar golpe de estado, que se desencadeou prematuramente e à revelia da direção do movimento, em novembro de 1935, com a insurreição comandada por militares ativistas -, em Natal, Recife e Rio de Janeiro - sendo rapidamente dominada. Deu azo, entretanto, à declaração de estado de sítio por 30 dias, prorrogado por mais 90 dias, a possibilitar aberta perseguição política e repressão à liberdade de expressão e de ação, em parte estimulada e instruída por membros da AIB, com as prisões e apreensões de documentos a servirem de embasamento à decretação de estado de guerra, em março de 1936, vigente até meados de 1937.

Em 10 de novembro de 1937 desencadeou-se o golpe de estado, adredemente preparado com a promulgação, em janeiro de 1936, da lei de reorganização das polícias militares estaduais, que passaram a ser consideradas reservas do Exército, e com a elaboração, a portas fechadas, de nova Constituição[200], a acompanhar *pari passu* o calendário eleitoral de eleição à Presidência da República, prevista para janeiro de 1938, visando impedi-la, pois o golpe já tinha sua data marcada para 15 de novembro. O Governo instituiu-se em ditadura. Dissolveu o

---

seria a representação de patrões e empregados. Dentre suas prescrições relevantes notam-se: introdução do voto secreto e do voto feminino; obrigatoriedade do ensino primário gratuito; concessão de autonomia aos sindicatos; restrição à imigração; nacionalização das empresas de seguro; proibição aos órgãos de comunicação de pertencerem a empresas estrangeiras; obrigação de as empresas estrangeiras manterem, no mínimo, dois terços de empregados brasileiros; criação do mandado de segurança para a defesa dos direitos e das liberdades individuais.

[199] "Incorriam nos dispositivos da nova lei todos os que tentassem o recurso da força como meio de acesso ao poder, que estimulassem manifestações de indisciplina entre as forças armadas, que atentassem contra a vida das pessoas por motivos de ordem ideológica ou doutrinária e que tentassem executar planos de desorganização dos serviços urbanos e dos sistemas de abastecimento. A lei estabelecia sanções para jornais e emissoras de rádio que veiculassem matérias consideradas subversivas, previa a cassação de patentes de oficiais das forças armadas cujo comportamento fosse considerado incompatível com a disciplina militar e autorizava o chefe de polícia a fechar entidades sindicais suspeitas" (Dicionário Histórico e Biográfico Brasileiro (DHBB) do Centro de Documentação da Fundação Getúlio Vargas, Vilma Keller, p. 4901).

[200] "Em 27 de abril de 1937, Vargas registrou encontro importantíssimo com Francisco Campos: pela primeira vez discutiram o projeto de constituição que o jurista mineiro estava elaborando. No dia 19 de outubro daquele ano, voltaram a falar sobre o assunto" (GODOY, 2007, citando anotações no Diário de Vargas).

Congresso e outorgou a nova Constituição, mais por questão de forma do que para lhe seguir o conteúdo, posto que o ditador governaria por intermédio de decretos-leis, como já o fizera no Governo Provisório.

Em relação à dívida externa, o golpe de estado serviu de pretexto ao *default* do governo brasileiro. Alegou-se impossibilidade de assegurar o serviço da dívida simultaneamente à realização das importações requeridas à recuperação das ferroviais e ao reequipamento das forças armadas, pelo que os pagamentos seriam interrompidos por três anos. Se a reação inglesa foi de indignação, a americana foi amena, a permitir que apenas em setembro de 1939 se iniciassem conversações com vistas à retomada do serviço da dívida, por acordo temporário de quatro anos, a viger a partir de 1940.[201] No início de 1943, o Brasil, preocupado com os possíveis efeitos econômicos do pós-guerra, apressou-se em negociações para equacionar o pagamento do serviço da dívida externa contraída até 1931 e obter acordo permanente, conseguindo-se, como demonstra Abreu (2001), redução de 50% no valor da dívida de aproximadamente £ 220 milhões.[202] Isto não significou, contudo, perda para os credores, pois as taxas internas de retorno *ex post*, dos *funding loans* de 1898, 1914 e 1931, calculadas por Abreu, sempre foram superiores às de contrafactuais, ou seja, às taxas de retorno que seriam obtidas em aplicações em títulos da dívida pública britânica ou norte-americana.[203]

Do ponto de vista econômico, em verdade, a crise da regulação concorrencial do capitalismo dos anos 30 - cujo píncaro e símbolo se expressam no ano figural de 1929 -, ao compelir os países centrais à introversão reorganizadora, abriu espaço na periferia à insubordinação, visto os emblemas do liberalismo econômico - livre comércio entre as nações, não intervenção do Estado nos mercados, vinculação do padrão monetário internacional ao esterlino - estarem sob questionamento. A doutrina falhara e com ela os instrumentos e poderes de comando se solveram, o que sempre requer certo prazo para rearticulação. Foi desse espaço-tempo que se aproveitou o Governo Vargas para, no intento de mudar o ordenamento sócio-político-econômico da nação e reacomodá-lo em outro patamar, pôr-se a adotar uma prática econômica

---

[201] Em janeiro de 1940 foi proposto aos credores pagar temporariamente 50% do previsto no acordo de 1934, mas os norte-americanos conseguiram melhorar sua posição, propondo que "durante os quatro anos de duração do acordo, os pagamentos totais aumentariam de £ 4 milhões no primeiro ano para £ 4,3 milhões no último, totalizando ao longo dos quatro anos £ 600.000 a mais do que a proposta brasileira. A aceitação pelo negociador britânico dessa proposta norteamericana, que envolvia pagamentos relativamente menores para os títulos em libras de qualidade superior, que haviam sido protegidos com sucesso no passado, foi facilitada por um compromisso brasileiro de gastar pelo menos £ 1,6 milhão no resgate de títulos britânicos a preços de mercado" (ABREU, 2001, p. 21).

[202] Os empréstimos deixavam de ser classificados por categorias, sendo oferecidas aos credores duas opções. "A opção A envolveria pagamentos anuais de £ 7,7 milhões se todos os detentores de títulos a escolhessem. A opção B, também se escolhida por todos, envolveria pagamentos anuais de £ 8,4 milhões sobre os novos títulos federais de 3,75%, bem como pagamentos imediatos de £ 22,9 milhões pelo resgate de títulos com valor de face de £ 79 milhões ao preço médio de 29%. Os antigos empréstimos da categoria 8 seriam resgatados a 12% do valor do principal em circulação, e o grosso dos atrasados de juros - os da moratória de 1937-40 - seriam liquidados a 25% das taxas do acordo de 1940 (ou seja, na melhor das hipóteses a 12,5% da taxa de juros contratual)" (ABREU, 2001, p. 22).

[203] Na Tabela 5, Abreu (2001, p. 31) indica que, para o *funding loan* de 1898, a taxa interna de retorno (TIR) *ex post* alcançou 4,88%, contra 2,12% da TIR contrafactual, e, para o de 1914, a relação foi de 3,95% para 3,92%. Para o empréstimo de 1931, em libras, as taxas atingiram 6,58% contra 2,76% para os títulos de 20 anos e 3,95% contra 3,27% para os títulos de 40 anos, enquanto a parte denominada em dólares obteve 5,46% contra 3,25%.

guiada mais pela intuição do que por teorias, a propor medidas de cunho keynesiano enquanto o próprio keynesianismo era nascente, de modo a tanger a economia brasileira para fora de sua circunscrição primário-exportadora confinante.[204] A postura de Governo não apenas se anunciava favorável à industrialização, mas a indústria foi escolhida para atuar como força motriz do desenvolvimento econômico e instrumento privilegiado de transformação do nível qualitativo da produção. Visava-se pôr o país no passo do mundo e o Governo no passo da Economia, ou seja, encontrar "as soluções da época" para implantar "um nacionalismo superior com as reformas e conquistas operadas mundialmente no campo das questões sociais e econômicas", conforme propunha o discurso de 1932. Ou, como expressa Severo:

> Em paralelo ao processo de industrialização por substituição de importações - e mesmo que de início não se apresente em moldes de um projeto nítido e premeditado -, começa a desenhar-se um modelo econômico de corte nacional desenvolvimentista - o *getulismo*, ou *varguismo* -, apoiado em três elementos: a própria substituição de importações, a valorização do mercado interno e uma forte presença estatal. Tal modelo, guardadas as peculiaridades brasileiras e latino-americanas, aproximará o Brasil das demais nações capitalistas do mundo no que se refere à relação entre o Estado e a economia (SEVERO, 2003, p. 65).

Esse "nacionalismo superior" - ideologia que subsume representação de um modo de organizar a nação - e "relação entre o Estado e a Economia", expressar-se-iam por meio de nova regulação dos papéis do capital, do trabalho e do Estado, a contar com a ativa participação deste, quer por supremacia, como agente regulador com prioridade ética sobre o mercado, quer por parceria, como agente indutor e realizador de investimentos em empreendimentos de grande porte.[205] O intuito, porém, era o de promover mais do que alteração estrutural na Economia. Em concomitância, o Governo faria acompanhar a heterodoxia econômica de conservadorismo político, fiel ao compromisso de evitar "improvisação abstrata, sem base na realidade nacional", pois visava obter uma afirmação nacional que, na óptica externa, se queria altiva, não rebelde, e, na óptica interna, se pretendia calcada em regime de força consentido, "de autoridade", a combater extremismos - como os levantes da ANL de 1935 e da AIB de 1938 - e a acenar com benefícios a todas as classes.

> A afirmação subseqüente de uma ideologia autoritária tornou a construção do Estado mais relevante do que nunca na história brasileira. Depois da Revolução de 30, o regime Vargas levou à frente, pelo alto, um projeto modernizante que trouxe tanto a cons-

---

[204] "Apesar de ser um consenso (raro) em termos bibliográficos a idéia de que a partir de 1929 a América Latina passou a apresentar um desenvolvimento 'desde dentro', sustentado pelo modelo de industrialização por substituição de importações -em lugar de um desenvolvimento 'desde fora', baseado nas exportações, como até então-, faz-se necessária a ressalva: [...] teve permanência -em geral-, um compromisso com a produção de produtos primários e com um padrão de desenvolvimento 'desde fora' [...] até os dias de hoje" (SEVERO, 2003, p. 59).

[205] "Entre fins da década de 1930 e meados dos anos cinqüenta, o Estado passou a financiar e a investir diretamente no desenvolvimento de algumas indústrias de insumos básicos (siderurgia, mineração, álcalis, petroquímica) e a reforçar a infraestrutura (energia e transportes). É importante ressalvar, entretanto, que a ação do Estado em favor da industrialização nesse período não obedeceu a uma estratégia de desenvolvimento industrial. Isto só viria a ocorrer a partir da segunda metade da década de 1950" (VERSIANI; SUZIGAN, 1990, p. 24).

> trução do Estado como a da nação para primeiríssimo plano. De fato, a ideologia autoritária encontrava agora respaldo não apenas dentro do aparato de Estado, mas também em amplos setores da sociedade anteriormente excluídos da arena política. Tal ideologia provia justificativa tanto para o fortalecimento do Estado como para a incorporação de novos setores sociais que emulavam a nacionalidade. Os 15 anos da ditadura Vargas foram decisivos para a consolidação de um padrão autoritário de interação entre Estado e a sociedade que persiste de certa forma ainda hoje (REIS, 1988, p. 194).

Limoncic (2003) considera que, para além da experiência autoritária, muitas vezes contextualizada nos fascismos e totalitarismos de direita europeus, a Era Vargas pode ser mais bem compreendida no âmbito do *New Deal*[206], ao se tomar como referência a articulação entre o Estado e a organização sindical, pois o que estava em jogo nos países, *mutatis mutandis*, era a busca de harmonia entre o capital e o trabalho, tanto para orientar o desenvolvimento econômico, como para mediar o conflito distributivo, o qual passaria a ter no aparelho de Estado, e não no mercado, o *locus* de expressão e administração. Portanto, como expressa o Autor, "se nos Estados Unidos o Estado teve uma atuação fundamental na configuração do movimento sindical que o conceito de *pluralismo* não consegue alcançar, no Brasil o próprio movimento sindical, ou segmentos deste, teve um protagonismo nos anos 1930, expresso na idéia de pacto trabalhista[207], que tampouco o conceito de *corporativismo* consegue incorporar" (LIMONCIC, 2003, p. 25, grifos nossos).

As diferenças nos níveis de industrialização e de assalariamento dos Estados Unidos e do Brasil eram evidentes, mas comum a necessidade de constituírem aparato institucional e processual eficazes para encaminhamento de disputas, no trato da questão trabalhista. Nesse sentido, a experiência acumulada em relações industriais pelos Estados Unidos, à altura, bem espelharia o que se poderia esperar, no Brasil, com a permanência da regulação decorrente da livre evolução da economia-mundo capitalista e de seus problemas distributivos.[208] Por isso, o principal aspecto de enlace foi a crise de regulação do sistema, para a qual o *New Deal* e o Varguismo ergueram alternativas: ao entendimento do papel social do Estado; ao entendimento da função social da Economia.

---

[206] Segundo o Autor, em agradecimento ao banquete em sua homenagem, realizado em 1936, Roosevelt teria dito: "Despeço-me esta noite com grande tristeza. Há algo, no entanto, que devo sempre lembrar. Duas pessoas inventaram o *New Deal*: o Presidente do Brasil e o Presidente dos Estados Unidos" (ROOSEVELT, F. D. *Remarks made by the President, in reply to the address of the President of Brazil, at the banquet given in his honor at the Brazilian Foreign Office.* Rio de Janeiro, 27 de novembro de 1936. Franklin D. Roosevelt Library. Speech Files, Box 30, File 1021-A).

[207] Conforme proposto por GOMES, Ângela de Castro. *A invenção do trabalhismo*. Rio de Janeiro: Iuperj/Vertice, 1988.

[208] "De fato, a economia americana sofreria mudanças profundas nas primeiras décadas do século, quando as indústrias de produtos de consumo durável, como automóveis, foram tornando-se cada vez mais importantes. Tais indústrias vinham colocar o salário dos trabalhadores como elemento central para a reprodução do sistema e no entanto, cada vez mais, a contratação individual do trabalho fragilizava os salários operários, tornando-os incapazes de formar demanda para automóveis, geladeiras, aspiradores de pó e outros itens de consumo então criados" (LIMONCIC, 2003, p. 21).

Não obstante ambos os Estados se originarem da colonização européia, marcaram-lhes a História o tipo de arcabouço institucional que incorporaram às suas práticas de vida independente: o Brasil herdara o estilo monárquico, centralizado e burocrático europeu; os Estados Unidos refutaram a forma organizacional prevalecente na metrópole, ao se constituírem como federação de Estados, zelosos de suas jurisdições, numa União ordenada por sintéticas Constituição e Carta de Direitos, que demandavam interpretação judicial a cada passo. Por isso, nos Estados Unidos, entende Limoncic (2003), o papel de ligação entre os Estados federados e a União foi predominantemente exercido pelos partidos políticos e pelo judiciário, a reduzir a capacidade administrativa do Poder Executivo, ao menos até o *New Deal*, máxime em sua influência ou interferência sobre assuntos do âmbito da Economia. No Brasil, ao contrário, a própria Independência foi ato emanado de membro do poder central e o outorgamento da primeira Constituição, em 1824, caracterizou ato de império. Os partidos políticos, em seus papéis de meros aglutinadores de interesses regionais, justificaram a manutenção de um Poder Executivo forte, com a República. Entretanto, a politização da Economia e o chamamento do governo central à intervenção na área econômica tiveram origem e se robusteceram com a política de sustentação dos preços do café. Como pondera Reis, "mesmo que a justificativa inicial da superioridade dos recursos da autoridade pública comparativamente aos recursos privados tenha sido de fato uma racionalização dos interesses cafeeiros, uma vez estabelecida, essa ideologia imprimiu ao processo de construção do Estado nacional características imprevisíveis: ela propiciou a legitimação indispensável à expansão do poder público, ainda que dentro de um contexto oligárquico" (REIS, 1988, p. 193).

Então, se nos Estados Unidos a questão trabalhista se notabilizou pela árdua disputa entre o Executivo, de um lado, e o Congresso e o Judiciário, de outro, no Brasil, o processo decorreu sob a vigência de outra Constituição outorgada, a de 1937, que tanto não reconhecia a separação de poderes como colocava todo o poder nas mãos de um Executivo que, para melhor exercê-lo, criou, em dezembro de 1939, o Departamento de Imprensa e Propaganda, para, atuando como seu porta-voz, incumbiur-se da censura aos meios de comunicação e da radiodifusão oficial, da organização de manifestações cívicas e de homenagens ao presidente, além da divulgação de seus feitos e discursos, em incontestável culto à personalidade do ditador.

Apesar dessas marcantes diferenças, ambos os países encaminharam algumas soluções institucionais - dessemelhantes quanto às formas e conteúdos, mas simétricas no que toca aos objetivos - para arrostar a questão trabalhista: nos Estados Unidos, a criação do Departamento do Trabalho data de 1913, ao passo que, no Brasil, o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio (ordem do discurso ou da prioridade política?), foi criado em 1930[209]; nos Estados Unidos, cita Limoncic (2003), o principal instrumento do *New Deal* de intervenção estatal na área do trabalho foi a *National Labor Relations Board* (NLRB), agência administrativa federal cria-

[209] "Decreto nº 19.433, de 26 de novembro de 1930. Art. 1º - Fica creada uma Secretaria de Estado com a denominação de Ministerio dos Negocios do Trabalho, Industria e Commercio, sem augmento de despeza".

da pelo *National Labor Relations Act* (NLRA), de 1935, enquanto, no Brasil, o aparato legal envolveu vários diplomas. Em 1939, entrou em vigor a Lei de Sindicalização, a estabelecer o sindicato único por categoria profissional, e foi criada a Justiça do Trabalho, a funcionar a partir de 1941; em 1940, foram anunciadas a Lei do Salário Mínimo e a instituição do Imposto Sindical - correspondente a um dia de trabalho do trabalhador -, para financiar a estrutura sindical; em 1943, foi editado o texto consolidante das Leis do Trabalho (CLT), com as normas que regiam as relações entre empregadores e empregados.

Em ambos os países, também, as reações à emergência de "políticas trabalhistas" foram marcadas por duas fases. Na primeira, houve forte oposição à interferência do Estado nas relações de trabalho, ao reconhecimento da legitimidade política dos trabalhadores como grupo de interesse distinto do grupo patronal e à aceitação dos sindicatos como representantes e intermediários dos interesses dos trabalhadores, já que a classe empresarial pretendia manter o trabalho sob perspectiva contratualista, para, politicamente, impedir a expansão do espaço da ação política do trabalho, e, economicamente, manter a remuneração do trabalhador sob a exclusiva baliza do custo de produção. Na segunda, depois do sucesso da incorporação do keynesianismo como conjunto de preceitos de política econômica e instrumento à superação da crise, o reclamo à intervenção do Estado, quer como regulador, quer no papel de investidor ou de grande comprador de bens e serviços produzidos pela iniciativa privada. Compunha-se outro discurso, mas o que se expressava era, de fato, a emergência de novo *éthos*.[210]

Na situação norte-americana, quebrou-se o mito da neutralidade estatal diante de questões sócio-econômicas, pois o Estado americano ordinariamente se alinhara aos interesses da iniciativa privada, quer ao estimulá-la em suas ações empreendedoras internas e internacionais, quer ao acatar e incorporar suas propostas, mormente na esfera trabalhista, já que "a rigor o Estado americano esteve sempre presente, das formas as mais variadas, e através de todos os seus ramos de poder, na desorganização, organização ou reorganização do movimento sindical americano, na submissão deste a um interesse público definido pelo Estado e na formulação de suas estratégias organizativas e de ação" (LIMONCIC, 2003, p. 245).

Na situação brasileira, refere o Autor com apoio em Gomes (nota 207), a dualidade da atuação estatal, ao mesmo tempo coercitiva contra certos setores do sindicalismo e receptiva à chamada à cena pelo sindicalismo amarelo, propiciava antever, na intervenção sobre o mercado de trabalho e no estabelecimento de uma política de cooperação entre as classes, o surgimento da ambiência propícia à concatenação de espécie de pacto, a resultar em ganhos materiais e simbólicos para todos os envolvidos. Nessa perspectiva, o empresariado seria beneficiado com a imiscuição de seus interesses com o do novo Estado em construção, enquanto os

---

[210] "Diante da incapacidade do liberalismo econômico em reproduzir uma sociedade liberal, ou seja, quando a livre empresa transformou-se em conglomerado e monopólio e os indivíduos viram sua capacidade de ação transformar-se em farsa diante do poder das grandes corporações, os liberais americanos passaram a perceber no Estado o fiador da liberdade e da dignidade do indivíduo. A partir de então, e pelo menos até a década de 1980, o liberalismo norteamericano seria marcado pela constante defesa da regulação estatal na vida econômica e social" (LIMONCIC, 2003, p. 76).

sindicatos poderiam difundir o conflito distributivo por meio do discurso e do recurso ao judiciário, a aumentar tanto sua representação política como o poder de barganha diante do adversário mais poderoso organizacional e economicamente, a colocar o aparelho de Estado em posição arbitral, mas a servir à mobilização e ao apoio político ao regime.

> Nestes termos, a centralidade do Estado, no Brasil, pode ser atribuída aos processos de formação do empresariado e do trabalho industrial e de construção institucional do Estado, à pactuação social então realizada, que proporcionou, à burocracia estatal, centralidade na mediação dos interesses sociais e na condução do processo econômico, ao empresariado, acesso a instâncias decisórias do Estado e, ao trabalho industrial organizado, seu reconhecimento como ator político legítimo, além de redes de proteção social e acesso à Justiça do Trabalho.
>
> A centralidade assumida pelo Estado surge, portanto, como resultado de um processo, e não como seu ponto de partida. As visões que enfatizam o caráter pluralista das relações de trabalho nos Estados Unidos e as visões do corporativismo no Brasil pecam, portanto, por enfatizar ora a sociedade civil, ora o Estado, como protagonistas da dinâmica social (LIMONCIC, 2003, p. 254).

A Era Vargas assinalou-se pela postura de Governo favorável à utilização da intervenção e da regulação como instrumento propulsor de inovações, nos campos social e econômico, valendo-se da centralização política: em 1938, criaram-se o Conselho Nacional do Petróleo e o Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP); em 1940, instituiu-se a rede de refeitórios populares nas principais cidades do país pelo Serviço de Alimentação da Previdência Social (SAPS); em 1942, foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), destinado à formação de mão-de-obra industrial. O período marcou-se, também, pela participação do Estado como produtor direto, com a fundação de empreendimentos de grande porte: em 1941, Companhia Siderúrgica Nacional; em 1942, Companhia Vale do Rio Doce; em 1943, Companhia Nacional de Álcalis e Fábrica Nacional de Motores; em 1944, Companhia Aços Especiais Itabira (ACESITA); em 1945, Companhia Hidrelétrica do São Francisco. O intuito era o de promover alteração estrutural na Economia, o que é possível constatar *ex post*, ao se tomar a abordagem analítica proposta por Bonelli (2005).

Para este Autor, há semelhança nos padrões de desenvolvimento das estruturas econômicas de grande número de países e, a despeito das diferenças nas experiências históricas nacionais, a evolução da estrutura do Produto Interno Bruto (PIB) por setores tende a percorrer seqüência típica, que caracteriza a evolução do produto e do emprego e espelha a variação da produtividade da mão de obra entre eles, o que permite aferir sua aplicabilidade ao país.

> Primeiro tem-se uma queda na participação da Agropecuária e outras atividades "primárias" no produto total. A queda resulta do aumento da produtividade do campo e ocorre com expulsão de mão de obra para o meio urbano. Essa redução do peso do setor primário é compensada inicialmente por forte expanção da Indústria - que é o que caracteriza o crescimento via industrialização - e, em menor medida, pelo aumento dos Serviços. Posterioremente é esse setor que vê crescer sua participação de forma lenta, mas contínua, no produto agregado (BONELLI, 2005, p. 2).

Os dados compilados pelo Autor, para o Brasil do século XX, corroboram essas assertivas, pois a participação do setor primário, que iniciara o século a responder por 44,6% do PIB de 1900, perdeu substância nas décadas seguintes, ao representar 39,7% do PIB de 1910, 38,1% do de 1920, 35,8% do de 1930, 29,4% daquele de 1940 e 22,4% do produto de 1950. Em movimento contrário, a Indústria e os Serviços assumiram relevância, com a primeira a ter sua participação relativa a evoluir de 11,6% do PIB no início do século para 25,6% em 1950 e os Serviços a passarem de 43,8% do PIB de 1900 para atingir 51,9% daquele registrado em 1950.

Bonelli (2005) propõe, então, a construção de Índice de Mudança Estrutural, calculado a partir das somas das diferenças das participações dos setores entre dois anos delimitadores de décadas consecutivas, elevadas ao quadrado, o que lhe permitiu obter, como os maiores valores entre 1900 e 2000, as marcas de 0,97 para a década de 1940, 0,62 para a de 1930 e 0,50 para a de 1950, a indicar esse período como aquele em que se concentraram as mudanças estruturais. Ou seja, o índice ressalta que a mudança estrutural da economia brasileira teve seu principal período de ocorrência, no século XX, entre os anos de 1930 a 1950, com ênfase para a década de 1940, e isto revela a materialização do propósito de Vargas e pode ser considerado feito marcante, a ponto de o país ser tomado como exemplo de industrialização acelerada.

A Educação pró Brasil

Se a República trouxera a esperança de nova ordem social, a educação escolar apareceu, aos olhos do povo e da elite, como o engenho de preparação das novas gerações com vistas à modernização da sociedade e ao progresso da nação. Não obstante sua idealização atrelá-la, no discurso, a adjetivos enaltecedores variegados, muitos deles advindos do parecer de Rui Barbosa de 1883[211] sobre a reforma do ensino primário, na realidade, a área de atuação que lhe foi proposta esteve quase sempre adstrita aos limites daquilo que Mortatti denomina de "processo sistemático de escolarização das práticas de leitura e escrita", malgrado a amplitude de alguns de seus projetos.[212] Apesar desse reduzido escopo, ocorreu choque entre duas correntes de ensino de leitura, a dos métodos sintéticos e a do método da palavração[213], que, afora a si

---

[211] Souza (2000a) considera o parecer acerca da *Reforma do ensino primário* a mais completa obra "sobre a organização pedagógica da escola primária e sobre política de educação popular produzida no Brasil no século XIX" (p. 10) e salienta o empenho do Autor em articular o programa de renovação escolar com o debate internacional e os modelos dos países "civilizados" da época, a compilar ampla fonte de consulta para fundamentar sua proposta de ensino enciclopédico, que exalta o método intuitivo e acolhe a concepção de educação integral - educação física, intelectual e moral - defendida pelo evolucionismo sociológico de Herbert Spencer, de modo a convertê-la "no primeiro fundamento sistemático para a seleção dos conteúdos para a escola primária" (p. 14). Lourenço Filho, ao tempo em que concorda que "Rui oferece uma documentação preciosa, com referência às realizações da Inglaterra, da Alemanha, dos Estados Unidos", contrapõe que "o mais simples cotejo entre a bibliografia até então existente e o monumento de saber, que esses trabalhos representam, leva a compreender que o ambiente geral de pensamento brasileiro não estava preparado para recebê-los" (LOURENÇO FILHO, 2002, p. 23).

[212] É o caso da proposição contida no parecer de Rui Barbosa, ao discriminar "as matérias que deveriam compor o currículo enciclopédico da escola primária brasileira, isto é, Educação Física, Música e Canto, Desenho, Língua Materna, Rudimentos das Ciências Físicas e Naturais, Matemática, Geografia e Cosmografia, História, Rudimentos de Economia Política e Cultura Moral e Cívica" (SOUZA, 2000b, p. 107).

[213] A Autora aponta como métodos de marcha sintética, que caminham da parte para o todo, os que propunham iniciar pelo nome das letras (soletração), dos sons correspondentes às letras (fônico) ou da emissão de sons das

mesmas, chamaram a atenção para o fato de o ensino de leitura envolver questão de ordem didática, de método. "Caracterizando-se como tecnicamente ensináveis, as práticas de leitura e escrita passaram, assim, a ser submetidas a ensino organizado, sistemático e intencional, demandando, para isso, a preparação de profissionais especializados" (MORTATTI, 2006, p. 3).

Em São Paulo, a instrução pública recebeu inauditos cuidados e fundamentou-se em outra concepção sobre a forma como a criança percebe o mundo, entendida como sincrética, a levar à adoção do método analítico que, coerentemente, propugnava o ensino a partir do todo, para posterior análise das partes. Então, desde 1915, oficializou-se a utilização da historieta[214] como unidade de sentido e núcleo do processo de ensino da leitura, que se desdobrava a partir deles. A vertente paulista ambicionava-se paradigmática da forma de governo republicana e pretendia fundar modelo educacional de abrangência nacional, numa espécie de confirmação, no âmbito da Educação, da hegemônica presença paulista durante a Primeira República, oriunda da supremacia nas áreas econômica e política.

O modelo instituiu-se com a Reforma Caetano de Campos de 1892, estruturante da instrução pública com base no que hoje se poderia denominar de tríade organizacional articulada sistemicamente, formada por Escola Normal e Escola Modelo, Grupos Escolares, Inspetoria de Ensino. A interpretação sistêmica dessa abordagem propicia identificar como seu elemento motriz a formação de professores, ao integrar a Escola Normal à prática por intermédio de Escola Modelo anexa[215], de modo que a aprendizagem do professorado se firmasse na observação e na experimentação de práticas pedagógicas e de organização escolar, a fim de que fossem disseminadas pelas escolas do estado. Adepta do método intuitivo de ensino, a proposta de Caetano de Campos pode ser entendida como a assentar a formação do professor sobre tripé organizacional, atitudinal e pedagógico, a saber:

- *organizacional*, ao oferecer aos normalistas: docentes com cursos no exterior, materiais escolares abundantes e diversificados, instalações físicas adequadas à prática educacional, com ênfase nas especificações da edificação e do mobiliário;
- *atitudinal*, ao desenvolver no aprendiz a capacidade de observar, para utilizá-la não só em relação à prática dos experientes professores e à de colegas - da Escola Normal primeiro, do Magistério mais tarde - e à aprendizagem das crianças, mas, ainda, à autoobservação, da prática e do próprio processo de aprendizagem, de sorte a habilitá-lo a construir arcabouço, ao mesmo tempo perceptivo e reflexivo, sobre a arte de instruir;
- *pedagógico*, ao cultivar as faculdades das crianças em conformidade com as atividades e estágios de desenvolvimento que lhes fossem naturais, a fim de facilitar a eprendizagem e tornar visíveis e avaliáveis os resultados das práticas escolares.

---

sílabas (silabação), vigente ao longo do Império, em contraposição ao método da palavração, proposto pelo poeta português João de Deus e adotado desde os primeiros anos da década de 1880, que "consistia em iniciar o ensino da leitura pela palavra, para depois analisá-la a partir dos valores fonéticos das letras" (MORTATTI, 2006, p. 6).

[214] Exemplo de historieta é apresentado por Mortatti (2000, p. 42): "Eu vejo uma menina. Esta menina chama-se Maria. Maria tem uma boneca. A boneca está no colo de Maria. Maria está beijando a boneca".

[215] Mortatti (2006) aponta que em 1896 foi criado o Jardim da Infância dessa escola.

Os Grupos Escolares, criados em 1893, configuraram os *loci* operacionais do sistema, tanto no sentido de locais específicos, de adrede preparados e dispostos para o bom desempenho da função escolar, como na acepção de campo da prática, a ter no método intuitivo o instrumento pedagógico e na seriação e constituição de classes homogêneas por séries, reunidas em prédio único e sob uma só direção, a forma de organização escolar.

"Procedimentos de vigilância e orientação acionados nos dispositivos de Inspeção Escolar produziam a uniformização necessária à institucionalização do sistema de ensino que a propagação do modelo pretendia assegurar" (CARVALHO, 2000, p. 225), bem como, por intermédio dos Relatórios e Anuários de Ensino, disseminavam-se informações e práticas exemplares, corretivas e realimentadoras da organização instituída.

Paralelamente, essa proposta trouxe como desdobramento a maior difusão de um particular modelo de livro didático, a cartilha, "na qual se encontram, o método a ser seguido e a matéria a ser ensinada, de acordo com certo programa oficial estabelecido previamente", além de ensejar o "surgimento de um tipo específico de escritor didático profissional - o professor" (MORTATTI, 2000, p. 42), a acirrar a polêmica entre os partidários do *revolucionário* método analítico e os defensores dos *tradicionais* métodos sintéticos, ambos a não se dar conta de estarem a serviço da consolidação do taylorismo no ambiente escolar, ao transportá-lo para o âmago da didática.

> Baseando-se em uma imagem idealizada de linguagem/língua, assim como substituindo o trabalho de professores e alunos - na medida em que àqueles impõe métodos e conteúdos de ensino previamente estabelecidos e questionáveis e, a estes, os alfabetizandos, modelos equivocados de leitura, escrita, texto -, a cartilha de alfabetização institui e perpetua certo modo de pensar, sentir, querer e agir, que, embora aparentemente restrito aos limites da situação escolar, tende a silenciosamente acompanhar esses sujeitos em outras esferas de sua vida pessoal e social (MORTATTI, 2000, p. 50).

Com efeito, a educação escolar, ao ser constituída em sistema de ensino ordenado pelo poder público, passa a ser afeita à normatividade - a partir mesmo da lei que a instrui -, introduzida à guisa de conferir unidade à política pública, mas a implicar em adoção de princípios de racionalização e controle, isto é, de padronização e coação, conformadores dos comportamentos e desempenhos dos partícipes. Abrangentemente, "as leis do ensino buscaram instituir um discurso sobre a escola, incorporando concepções sobre a organização espacial, temporal, administrativa e didático-pedagógica" (SOUZA, 1999, p. 130), cujos efeitos extrapolavam o âmbito institucional, já que impunham procedimentos disciplinadores[216] para produzirem hábitos disciplinados, ao valorizarem a necessidade: *a)* de existência de organização hierárquica e do respeito à hierarquia; *b)* de interiorização de numerosos critérios de julgamento heterônomos e do acatamento às exclusões que deles derivavam; *c)* de utilização eficaz do tempo e do cer-

[216] Souza descreve a militarização da infância no ambiente escolar e destaca a introdução da disciplina *Ginástica e exercícios militares* nos programas de ensino, a criação dos Batalhões Infantis e, depois, o escotismo escolar, "movimento efervescente no estado de São Paulo nas décadas de 1910 e 1920, identificando-o como mais uma expressão do militarismo e do nacionalismo na educação brasileira" (SOUZA, 2000b, p. 105).

ceamento da espontaneidade; *d)* de sincronização dos tempos coletivos e do cultivo da pontualidade individual.[217] O atributo essencial da educação escolar passou a ter no análogo, no símile, no unímodo, no uniforme, no homogêneo a sua referência[218], enquanto a escola se pretendia portadora dos recursos de passagem da criança para "o mundo público da cultura letrada", na feliz expressão de Mortatti (2006).

Isto não significa negar a contribuição positiva das iniciativas de reforma do ensino escolar. Como salienta Souza (2000a), se é verdade que a prescrição do *que* e *como* ensinar fez-se à revelia das práticas e dos saberes estabelecidos, foi por intermédio dela que se instituiu a inovação educacional. "As transformações no ensino primário implicaram [em] uma nova maneira de conceber e praticar o ensino. A adoção da pedagogia moderna redundou na exigência de um novo modelo de professor e trabalho docente, em uma nova organização da escola primária e no uso ampliado de materiais didáticos" (SOUZA, 2000a, p. 25). Só que, ao aliar grande aporte de investimento, custo de manutenção elevado, método de aprendizagem longo, descompasso com a realidade social, ineficiência operacional e desajustamento às conveniências políticas, o sistema implantado expôs-se às críticas que, desde meados da década de 1910, ora miravam aspectos específicos, ora atacavam-no em seu conjunto.

Para justificar o investimento, racionalizar o custo de manutenção e, principalmente, aumentar a oferta, ao longo dos anos diferentes regimes escolares foram adotados, destinados a melhorar a utilização das instalações existentes pela manipulação das idades de ingresso, do tempo de duração do curso em conformidade com a característica sócio-econômica da área de localização da escola e dos horários de aula, pois, se desde 1904 a duração do curso primário fora estabelecida em quatro anos, em contraposição àquela de oito anos fixada pela reforma de 1892, mas mantida a jornada escolar de cinco horas em seis dias da semana, a cobertura escolar para a faixa etária de 7 a 12 anos se tornara inexeqüível. Assim, aponta Souza, em 1913, as escolas isoladas de bairro ou rurais passaram a adotar cursos de dois anos de duração e, em 1917, as escolas distritais cursos de três anos; apenas as escolas dos centros urbanos mantiveram os quatro anos. Porém, a partir de 1908, a jornada foi desdobrada em períodos de quatro horas e, mais tarde, em 1929, tresdobrada para períodos de três horas, sendo que, ao longo do curso, cada hora a menos na jornada equivale, *grosso modo*, à carga horária de um ano letivo. Instaurou-se, assim, duplo conflito: entre o método que demandava longo tempo para consolidar a aprendizagem e a redução da carga horária do curso; entre a perspectiva da educação integral e o estreitamento da jornada escolar. Essas oposições impuseram revisão de conteúdos

---

[217] "[...] tornou-se comum o uso de relógios de parede em cada uma das classes desses estabelecimentos de ensino, fazendo parte do mobiliário escolar. Dessa forma, as escolas primárias passaram a exibir, juntamente com as igrejas e as fábricas, um dos mais significativos objetos de ordenação temporal da vida social e da infância" (SOUZA, 1999, p. 137).

[218] "Todos os aspectos da organização escolar passaram a ser regulamentados com preciosos detalhes: prescrições sobre o tipo de escolas, localização e provimento, normas para a matrícula e freqüência, sobre os programas de ensino e o método, o material escolar, a forma de fiscalização e controle das escolas, as competências de professores, diretores e funcionários, a escrituração burocrática, a higiene escolar, a disciplina dos alunos, prêmios e punições, o calendário escolar e o emprego do tempo" (SOUZA, 1999, p. 130).

e de atividades para selecionar o a manter e a eliminar, o que, ademais de implicações operacionais de rearranjo no cotidiano escolar, acarretou interferência na concepção estratégica do ensino, visto os princípios de recapitulação abreviada[219], de educação integral e o método intuitivo estarem organicamente entrelaçados, a servir de base epistemológica de sustentação do método analítico de ensino da leitura.

Afora esses constrangimentos, o descompasso da escola com a realidade social ampliava-se. De um lado, porque os paradigmas de conhecimento e de progresso deslocavam-se em direção a um saber mais prático e útil, de educação para a vida e para o trabalho, numa orientação de cunho positivista já embutida na proposta spenceriana de educação integral[220], mas que, devido a seu matiz liberal, passou a ser cada vez mais realçada. Ela reforçava a argumentação utilitária proponente do direcionamento do esforço do ensino à qualificação das crianças e jovens com vistas à participação na economia de mercado, entendida como promissora do desenvolvimento econômico promotor da elevação do nível de vida da sociedade, e, por isso, impositiva de uma formação escolar correlata às demandas da produção capitalista e das relações sociais desenvolvidas sob sua racionalidade. De outro lado, porque o cotidiano dos centros urbanos evidenciava a contradição entre as propostas de "adiamento proveitoso" à espera de melhor futuro e a condição de vida do trabalhador assalariado e da família operária, em que a baixa remuneração frente ao custo de vida[221] exigia o progressivo emprego de mulheres e crianças na produção, inclusive no período noturno, a reduzir o apelo à escolarização, em prol do trabalho precoce, nos bairros operários. Nesse contexto, como indica Santos (2000), a iniciativa do Governo Federal de instalar Escolas de Aprendizes e Artífices em todas as capitais de estado, a partir de 1910, não se constituiu em alternativa suficiente ou eficiente, quer por se destinar, nos termos do decreto de sua criação, a alunos entre dez e treze anos, preferencialmente os "desfavorecidos da fortuna", quer pela escassez de mestres de ofícios especializados e de professores qualificados, a fazer com que a aprendizagem ficasse restrita apenas ao conhecimento empírico.

Concomitantemente, do ponto de vista político, mesmo que o pacto oligárquico houvesse "neutralizado a força política das populações urbanas", para utilizar a expressão de Carvalho (2000), desde meados dos anos 1910 os centros urbanos passaram a acolher crescente pre-

---

[219] Expressão derivada da idéia de que a educação escolar deveria propiciar ao aluno recapitular abreviadamente o processo de evolução do conhecimento humano, donde seu caráter enciclopédico.

[220] Spencer propõe que se responda à questão fundamental: "Qual é o conhecimento de maior valor?", mas considera que a medida de valor absoluta de um conhecimento é a sua utilidade para a vida em geral. Então, "Como usar todas as faculdades para assegurar a maior vantagem para si próprio e para os outros? Como viver integralmente?" Indica dois encaminhamentos de resposta: em primeiro lugar, conhecer os princípios da fisiologia com vistas a autopreservação; em segundo lugar, os conhecimentos requeridos para ganhar a vida, que indiretamente contribuem para a sobrevivência.

[221] No decênio compreendido entre 1914 e 1923, estima-se que o salário médio evolui 71%, enquanto o preço dos produtos básicos elevou-se em 189%, em parte em decorrência da estocagem da produção por comerciantes, para destiná-la à exportação com elevado lucro, o que provocava desabastecimento, adulteração e elevação dos preços dos alimentos destinados ao mercado interno, a ponto de absorverem dois terços dos recursos da família-tipo de quatro membros.

gação e movimentação cívica de sentido nacionalista, amplificada com a fundação da Liga de Defesa Nacional[222], no Rio de Janeiro, em 1916, e da Liga Nacionalista de São Paulo[223], no ano seguinte, a terem como dirigentes próceres que, sob o lema de *representação e justiça*, se valiam de livros e jornais na divulgação de ideário assentado sobre a instituição do voto secreto, implantação do serviço militar obrigatório e erradicação do analfabetismo, declarados exigências ao exercício da cidadania e ao progresso material da nação. Nessa ambiência de contradições e de antagonismos reprimidos, a tensão acumulada levou os trabalhadores, num movimento espontâneo desencadeado por fato isolado[224], em 1917, à greve geral em São Paulo - acontecimento inédito no país - que se estendeu, pleno de escaramuças, ao Rio de Janeiro, ao Rio Grande do Sul e a outros estados.[225] A pauta reivindicatória, incluía, conforme o local, aumento de salário, proibição de emprego de menores de 14 anos, limitação da jornada de trabalho das mulheres e dos menores de idade, contenção da alta de preços dos produtos alimentícios e proibição de sua adulteração e falsificação, mas não seria com o atendimento parcial dos pleitos, contudo, que se calariam as demandas por representação e justiça. A conveniência política estava a indicar a imprescindibilidade de "nacionalizar" o operariado revoltoso, de origem predominantemente estrangeira[226], já que "o imigrante de quem os republicanos históricos haviam esperado o aprimoramento da raça brasileira passa a ser visto como ameaça ao caráter nacional" (CARVALHO, 2000, p. 227). Então, as necessidades de implantar o serviço militar obrigatório[227] e de erradicação do analfabetismo foram reforçadas, com a segunda a apre-

---

[222] A Liga de Defesa Nacional, fundada em 7 de setembro de 1916 por iniciativa de Olavo Bilac, Pedro Lessa e Miguel Calmon, continua a existir. Dentre suas treze finalidades originais, as seguintes são relacionadas à escola ou à educação: "*b)* propagar a educação popular e profissional; *c)* difundir, nas escolas [...] a educação civica, o amor à justiça e o culto do patriotismo; *e)* combater o analphabetismo [...]; *f)* desenvolver o civismo, o culto do heroísmo, fundar e sustentar associações de escoteiros, linhas de tiros e batalhões patrioticos, quando autorisados por lei; *h)* aconselhar e facilitar a instrucção militar em collegios [...]; *i)* estimular e avivar o estudo e o amor da Historia do Brazil e das nossas tradições; *k)* publicar um cathecismo civico, e livros de educação patriotica, destinados á infancia e adolescentes, para distribuição gratuita; *m)* promover o ensino da lingua patria nas escolas estrangeiras existentes no Brazil, e a criação de escolas primarias nos nucleos coloniaes" (Disponível em www. ligadadefesanacional.org.br. Acesso em 11/06/08).

[223] A Liga Nacionalista de São Paulo foi extinta em 1924 pelo governo de Artur Bernardes.

[224] Segundo Campos (2006), os tecelões do Cotonifício Crespi "reivindicaram à direção da fábrica aumento salarial entre 10 e 15% e o fim do desconto de 2% mensais em favor do *Comitato Italiano Pro-Patria*, um tributo de guerra criado durante a Primeira Grande Guerra pelos industriais italianos e imposto aos seus trabalhadores de toda e qualquer nacionalidade. Diante da recusa da direção em atender os reclamos dos operários, estes decidiram paralisar o trabalho". Operários de outras indústrias, inclusive de algumas situadas no interior do Estado, resolveram aderir ao movimento, levando-o à expansão.

[225] A espontaneidade do movimento não oclui a participação do Centro Libertário de São Paulo na organização sindical dos trabalhadores e, depois da eclosão do movimento, na elaboração da pauta de reivindicações e nas negociações. No Rio de Janeiro e no Rio Grande do Sul a participação anarquista também foi de relevância na condução do movimento.

[226] Campos (2006), referindo-se à morte do sapateiro espanhol José Ineguez Martinez, "durante as hostilidades entre grevistas e forças da ordem pública", na greve de 1917, descreve que "a cerimônia fúnebre teve início ao meio-dia, com vários oradores discursando em português, espanhol e italiano, já que naquela época quase a totalidade do operariado paulistano era de origem imigrante".

[227] "O Serviço Militar Obrigatório no Brasil, em caráter universal, foi regulamentado em 1908 pelo Marechal Hermes da Fonseca, Ministro da Guerra [mas][...] só seria colocado realmente em prática com uma campanha nacional, realizada por civis e militares. É criada, então, a Liga de Defesa Nacional, composta por vários notáveis da

sentar-se como alternativa para desenvolver a cultura dos filhos da terra e diluir a influência dos forâneos, a alcançar os adultos, mas a privilegiar a formação das crianças, numa perspectiva nacionalista de inspiração e ritual militares.[228]

Quanto à ineficiência operacional, os dados compilados por Souza (1999) evidenciam as reais dificuldades da escola paulista e seu alcance social efetivo. Em 1918, a promoção nos grupos escolares do estado alcançou 58,9% dos alunos, enquanto a evasão entre o segundo e o terceiro anos equivaleu a dois terços dos matriculados no primeiro ano; isto é, menos de um terço dos alunos atingiu o quarto ano. Em 1920, o Estado contava aproximadamente 550 mil crianças em idade escolar, mas apenas cerca de um terço freqüentava escola pública ou privada, a indicar que em torno de 75% das crianças em idade escolar permanecia analfabeta.[229]

Ao se tomar o conjunto dos aspectos salientados, manifesta-se que o sistema de educação não atingia os objetivos para os quais havia sido instituído: universalizar a oferta de ensino, tornar a escolarização obrigatória, assegurar nível de aprendizagem compatível com a concepção republicana de cidadão - se esta puder ser entendida como participação, em uma prática comum, de sujeitos políticos pertencentes a comunidade de pessoas livre e iguais. Mas, justamente por isso, a educação, o ensino e a escola, sinonimizados e interpretados em suas funções e práticas e em seus objetivos e resultados como termos intercambiáveis, engendraram a formação de arco polissêmico que se prestou a configurá-los e representá-los em variados papéis, conforme a conotação discursiva dos diferentes grupos de interesse. Abriu-se, então, leque de propostas e experiências à conformação do sistema escolar, embasadas todas na estrutura educacional paulista tida como modelar, mas imbuídas de apelos modernizadores e de novos valores, a justificar, ao longo dos anos 1920, reformas educacionais relevantes em São Paulo, Ceará, Bahia, Minas Gerais, Distrito Federal e Pernambuco.

A Reforma Sampaio Dória, de 1920, inaugurou em São Paulo a escola pública mínima, no sentido que lhe confere Cavaliere, "de uma disposição latente em se associar à necessária massificação da Educação fundamental a redução de seu tempo e de sua qualidade" (CAVALIERI, 2003, p. 29), cuja base argumentativa apelava à constatação de apenas 30% da população estar alfabetizada[230] para ampliar a oferta, sem atentar que "o problema não se resumia à ca-

---

política e literatura brasileira. [...] Buscava-se unir Exército e Sociedade, plasmar a nação em torno de um objetivo comum, a Grande Guerra, e educar a juventude no civismo, eliminando contestações anarquistas. O Serviço Militar Obrigatório sempre foi considerado como fundamental para fornecer uma 'idéia de Pátria' à juventude" (KUHLMANN, 2001, p. 147).

[228] "As práticas de militarização da infância revelam mais uma das faces da configuração do currículo do ensino primário. Elas demonstram como as políticas de educação popular aliaram a educação moral e cívica às políticas do corpo. Civismo, patriotismo, nacionalização. Esses ideais expressam as tentativas inolvidáveis, porém nem sempre bem-sucedidas, de se transformarem as escolas primárias em agências de civilização das massas" (SOUZA, 2000b, p. 118).

[229] Os dados apresentados por Lourenço Filho são os seguintes: "Em 1920, sendo diretor de instrução pública o dr. A. de Sampaio Dória, procedeu-se ao levantamento da população escolar de todo o estado. O censo apurou o total de 656.114 crianças de 6 a 12 anos. Das de 7 a 12, 74% não sabiam ler; 175 mil freqüentavam escolas e 370 mil não o faziam, isto é, cerca de 64%" (LOURENÇO FILHO, 2002a, p. 80).

[230] A autora salienta o "resultado de pesquisa internacional realizada em 1920 e que colocava o Brasil em penúltimo lugar, em índice de alfabetização, entre as nações 'civilizadas'" (CAVALIERI, 2003, p. 33).

rência de vagas, abrangia também uma dimensão cultural relacionada à ainda frágil adesão de parcelas da população à escola" (p. 33), o que viria a ser constatado, mais tarde, também por Lourenço Filho, em sua experiência no Ceará.[231]

Com a reforma exigia-se que as 1766 escolas do estado acomodassem ensino primário de dois anos, separados em duas classes de programas distintos, em jornadas de duas horas e meia de aula, com aprovação automática e repetência vedada, pois aquele que não lograsse aproveitamento seria excluído do sistema. Considerando-se a predominância das escolas isoladas[232], a representarem 87% do total, a medida foi benéfica a esses estabelecimentos, ao conferir alguma organicidade à sua natural precariedade, porém influenciou negativamente os bem montados grupos escolares, visto atingir sua orientação pedagógica e a própria concepção formadora, com implicações sobre a representação social de sua importância. Ao se propor uma escola primária que supostamente poderia, em dois anos, levar o aluno a exercitar as faculdades perceptivas e desenvolver a capacidade de conhecer, ou seja, ser "instrumento de aquisição científica, como aprender a ler e escrever" e abranger, como elenca Carvalho (2000): *a)* a educação inicial dos sentidos, no desenho, no canto e nos jogos; *b)* a educação inicial da inteligência, no estudo da linguagem, da análise, do cálculo e nos exercícios de logicidade; *c)* a educação moral e cívica, no escotismo, adaptado à nossa terra e no conhecimento de tradições e grandezas do Brasil; *e)* a educação física inicial, pela ginástica, pelo escotismo e pelos jogos; desacreditou, numa sociedade iletrada, a aprendizagem de tempo mais longo como realmente necessária.

Não obstante a qualificação do proponente da reforma na área educacional[233], da fundamentação teórica de sua argumentação pedagógica[234] e do nacionalismo e progressismo de sua argumentação política[235], a ênfase na rápida alfabetização em massa sem incorrer em custos ou, ainda, com redução de custos, valeu-se das falazes combinações de tempos reduzidos

---

[231] Lourenço Filho ao buscar diagnosticar a situação da Educação no Ceará, em especial identificar as causas da resistência das populações sertanejas à escolarização, localizou na figura de Padre Cícero o obscurantista, aliado da oligarquia local, a apelar ao fanatismo religioso e ao messianismo como meios de influência.

[232] Denominavam-se escolas isoladas as unidades não agrupadas, de professor único, a instruir crianças de várias idades e de níveis de desenvolvimento escolar díspares. As escolas reunidas abrigavam no mesmo edifício várias escolas isoladas, cada qual com sua estrutura. Em 1919, no Estado de São Paulo existiam 134 escolas isoladas na capital e 1.408 no interior, 39 escolas reunidas no interior, 31 grupos escolares na capital e 154 no interior.

[233] Sampaio Dória, alagoano de nascimento, estudou em São Paulo e bacharelou-se em Ciências Jurídicas e Sociais pela Faculdade de Direito, em 1908. Em 1914 prestou concurso para assumir a cadeira de Psicologia, Pedagogia e Educação Cívica da Escola Normal Secundária de São Paulo, cuja cátedra "conferiu-lhe posição de importância no campo educacional paulista" (Dicionário de Educadores no Brasil, Marta Maria Chagas Carvalho, p. 123).

[234] Dória era defensor do método intuitivo e do evolucionismo spenceriano e advogava uma aprendizagem decorrente do contato da inteligência infantil com as coisas a conhecer. Por isso, denominava sua abordagem ao ensino de método de intuição analítica, em que o fundamento mesmo da pedagogia repousava sobre a ciência experimental, donde a necessidade de associá-la, em trinca, à psicologia e à prática pedagógica, para conformar o todo do processo pedagógico.

[235] Sampaio Dória foi membro fundador da Liga Nacionalista de São Paulo e incorporou à reforma seu ideário progressista e nacionalista, entendedor da escolarização como empreendimento político indispensável à prática democrática, ideário este cuja face disciplinante expôs-se ao aproveitamento pelos conservadores.

com cifras de cobertura populacional elevadas, de alianças conservadoras com fins progressistas, de moralidade burguesa com atendimento a populações marginalizadas, a enriquecer a prática do centralismo pelo aprimoramento de controles, tanto por meio da quantificação educacional como pela introdução da gratificação por desempenho no magistério[236], a confundir meios potencialmente eficientes com soluções eficazes. Em 1925, quando a Reforma Sampaio Dória se encerra, substituída por outra, sobre dados coligidos por Souza (1999) é possível contabilizar que, das crianças matriculadas no primeiro ano dos diferentes tipos de escolas primárias existentes, os grupos escolares alfabetizaram a terça parte de seus ingressantes, as escolas reunidas a quarta parte dos seus e as escolas isoladas a quinta parte dos que acolheu.

> Assim, a reforma expressa em suas contradições a condição de estar ao mesmo tempo a serviço de um governo conservador, de um projeto de mudança nacionalista republicano e de um nascente movimento renovador em educação que buscava legitimar-se através da imagem da competência técnica, da eficiência e da modernidade, tendo como pano de fundo a direção histórica geral rumo à sociedade capitalista de massas (CAVALIERI, 2003, p. 33).

É nesse pano de fundo que Carvalho ancora a avaliação de ter havido distorção entre a concepção da proposta de Sampaio Dória e a prática instituída. Debitada, nesse aspecto específico, à sua curta permanência de quatro meses à frente da Diretoria de Instrução Pública, teve, como elementos ruinosos a causar sua renúncia, a aparentemente repentina e desavisada eliminação da gratuidade para os níveis de ensino posteriores aos dois anos do curso primario[237] e a fixação da idade de admissão aos nove anos, embasadas, pretensamente, em exclusivo critério econômico. No entanto, a motivação subjacente a essas mudanças estava a indicar que o objetivo governamental sobressalente deixara de ser o combate ao analfabetismo impeditivo do progresso, para se tornar, ao longo dos anos 20, o de "estruturar mecanismos de controle do quotidiano das populações pobres nos grandes centros urbanos" (CARVALHO, 2000, p. 232) e conter o êxodo rural. Pretendia-se o ajustamento das massas às novas condições de vida e aos valores que as elites urbanas e rurais vieram a patrocinar e os governos oligárquicos dos estados encamparam, numa aliança tácita pela manutenção da dominação.[238] Nessa visão, parafraseando a Autora, promover uma mudança de mentalidade em relação às questões educacionais ajustava-se aos interesses políticos dos governos estaduais, que incentivavam a abertu-

---

[236] "Merece ainda destaque, nessa linha da busca de uma racionalidade organizacional e da melhoria da qualidade do trabalho pedagógico, a proposta de gratificação às professoras em função do número de alunos que conseguissem alfabetizar por ano. Até então a média anual era de 12 crianças alfabetizadas por professor. A intenção era de, com a gratificação, duplicar ou mesmo triplicar essa média" (CAVALIERI, 2003, p. 35).

[237] "Após a implantação da reforma, a estrutura de ensino passou a compreender os seguintes níveis: ensino primário de dois anos (9 e 10 anos, o único obrigatório e gratuito); ensino médio de dois anos; ensino complementar de três anos (acoplado aos ginásios e escolas normais); ensino secundário especial (ginásios e escolas normais); ensino profissional; ensino superior" (CAVALIERI, 2003, p. 34).

[238] "Conter o fluxo migratório em direção às cidades era a outra face desse programa, em que a pobreza do mundo rural ganhava visibilidade. Levar a escola aos sertões brasileiros, banindo a ameaça representada pelo êxodo migratório e enraizar extensivamente os serviços escolares nos grandes centros urbanos são as metas do programa modernizador que as reformas educacionais dos anos 20 põem em cena" (CARVALHO, 2000, p. 233).

ra de espaço à intervenção *técnica* dos profissionais da educação para ganhar visibilidade junto à opinião pública por meio da imprensa e estimulavam o envolvimento de pais e alunos nos círculos de pais e mestres, ecoantes do apelo modernizador das reformas, onde, em duplo papel, o "técnico" afiançava a pertinência do discurso que se disseminava e nele "embutia promessas de modernização social, política e econômica" (*idem*, p. 233).

A franquia aos profissionais da educação gerou, então, as oportunidades de Lourenço Filho no Ceará, em 1922, de Anísio Teixeira na Bahia, em 1926, de Francisco Campos em Minas Gerais, em 1927, de Carneiro Leão e Fernando de Azevedo no Distrito Federal, em 1924 e 1928, de Carneiro Leão em Pernambuco, em 1928, enquanto São Paulo se desdobrava em reformas, em 1925 e 1927.[239] Esse espaço que pareceu se abrir por conta de um "entusiasmo pela educação", na célebre expressão de Nagle[240], em verdade teve seu rizoma naquilo que Martins (1986) identificou como a "gênese de uma *intelligentsia*"[241], em que a intelectualidade em formação encontrou na Educação e nas artes, caracterizadas como saberes e fazeres especializados e valorizados, o estuário de anseios políticos e de interesses profissionais. Então, progressivamente se aninhou no regaço do Estado a que passou a servir, por encontrar nele o patrocínio que almejava. Aceitou a cooptação das díspares visões de mundo das suas alas pela incorporação de diretrizes de governo homogeneizadoras, de modo que pudessem ser "oficializadas", já que o objetivo seria o de construir a nação por intermédio do Estado.

> Serão justamente a educação do povo, pela instrução pública, a reforma do ensino e a construção de um "campo cultural", a partir da universidade, que se tornarão os eixos de preocupação de uma boa parte da *intelligentsia* dos anos 20 e 30. E são também essas preocupações que a colocarão em relação direta (e contraditória) com o Estado (MARTINS, 1986).

No ebulir dos anos 20, de muitos clamores e idéias revolucionárias a estimular o imaginário, sobressaem as contradições de um país desconcertante: porque todos os caminhos pareciam possíveis, andava à deriva a buscar sua identidade. Uma parte da sociedade aspirava a "construção" de uma civilização à moda européia, outra, ao pretender afirmar uma brasilidade enaltecida pelos modernistas de 22, que o "*tupi or not tupi*, eis a questão" de Mário de Andra-

---

[239] "Em 1925, uma nova lei de ensino retomou a organização corrente do ensino primário e restabeleceu a obrigatoriedade escolar dos 7 aos 12 anos. No entanto, em 1927, uma nova reforma tornou o ensino primário obrigatório e gratuito para crianças de 8, 9 e 10 anos, e facultativo para as de 7, 11 e 12 anos. [...] Em 1927 o regulamento fixou em quatro anos o curso ministrado nos grupos escolares, três anos o das escolas isoladas e reunidas urbanas, e dois anos nas escolas rurais. [...] Essa diferenciação consagrou-se, definitivamente, no início da década de 1930: quatro anos no curso primário dos grupos escolares e três anos nas escolas isoladas do estado, independente da localização geográfica", [mas] "em 1930, dos 255.804 alunos matriculados em escolas primárias estaduais (matrícula efetiva), 13,38% cursaram o terceiro ano, e apenas 6,9% o quarto ano (SOUZA, 1999, p. 131-133).

[240] NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: Rio de Janeiro, EPU/Fundação Nacional do Material Escolar, 1976.

[241] "O termo originalmente denota e, posteriormente, em geral conota a existência de grupos de intelectuais que se caracterizam - e se distinguem de seus pares - por um certo número de atributos, entre os quais o principal refere-se à natureza particular de suas relações com a política. [...] não existe relação necessária entre a condição de intelectual e a de ator político [...] esta última qualidade é o atributo de certo tipo de intelectuais, cuja emergência, enquanto sujeito coletivo, parece ligada a certas condições sociais, políticas e culturais" (MARTINS, 1986).

de veio a emblemar, o seu arremedo. O concertamento em torno da Educação possibilitou a confluência dessas ambições e sua matização, para instaurar o que Nery (2001) bem caracteriza como luta pela constituição do campo educacional[242], ao mapear as disputas pelo monopólio das revistas pedagógicas em São Paulo.

> É nesse espaço que acontece a concorrência pelo monopólio da autoridade científica que define a posição de cada agente na hierarquia social do campo. As revistas pedagógicas se constituíam enquanto veículos utilizados para divulgar os conhecimentos que cada grupo envolvido na estruturação do campo educacional paulista julgava mais importante. Isso ocorria na tentativa de tornar hegemônicos tais conhecimentos e de converter em autoridade o grupo que detinha a orientação do órgão de imprensa (NERY, 2001).

Sob esse espírito têm nascença, primeiro, a Sociedade de Educação de São Paulo, em 1922, segundo Nery (2001) apresentada como um "sonho de incorrigíveis idealistas" por Oscar Freire de Carvalho no discurso inaugural, a congregar membros como Sampaio Dória, Renato Jardim, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Almeida Júnior, Brenno Ferraz do Amaral, entre outros[243]; depois, a Associação Brasileira de Educação, em 1924, fundada por Heitor Lyra da Silva, "líder inconteste do grupo formado, por expressiva maioria de engenheiros". "Depois dos engenheiros, os médicos. Depois, a predominância de professores de todos os graus e níveis de ensino: Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Consuelo Pinheiro, Paschoal Lemme, Juracy Silveira, Franklin Botelho de Magalhães, Basílio de Magalhães e centenas de outros [...]".[244] Em comum entre elas, a renegação do vezo político: a entidade de São Paulo, alardeia-se "sem ligações sectárias de qualquer natureza", a dar "acolhida fraterna a todos quantos, na seara do ensino trabalham pelo bem comum [...] em prol da causa de que indiscutivelmente depende o futuro do Brasil"[245]; a entidade do Rio de Janeiro, desde o "deflagrar de sua bandeira: a educação é um direito de todos brasileiros", proclama que "visou a elevar a cultura e a dignidade da missão de educar. Nunca foi um órgão de classe. Caracterizou-se por defender a formação cultural e o aperfeiçoamento profissional do educador [...]". Em

---

[242] "Os campos se apresentam à apreensão sincrônica como espaços estruturados de posições (ou de postos) cujas propriedades dependem das posições nestes espaços, podendo ser analisadas independentemente das características de seus ocupantes (em parte determinadas por elas). [...] Um campo, e também um campo científico, se define entre outras coisas através da definição dos objetos de disputas e dos interesses específicos que são irredutíveis aos objetos de disputas e aos interesses próprios de outros campos (não se poderia motivar um filósofo com questões próprias dos geógrafos) e que não são percebidos por quem não foi formado para entrar nesse campo. Para que um campo funcione, é preciso que haja objetos de disputa e pessoas prontas para disputar o jogo, dotadas de *habitus* que impliquem no conhecimento e no reconhecimento das leis imanentes do jogo, dos objetos de disputas, etc." (BOURDIEU, 1983, p. 89).

[243] Nery (2001) acusa a presença, na sessão inaugural, de representantes do Presidente do Estado e do Secretário do Interior, bem como do Diretor da Instrução Pública Guilherme Kuhlmann, e registra, entre os discursos, o de Frederico Steidel, presidente da Liga Nacionalista de São Paulo.

[244] Trechos de texto disponível no sítio institucional (www.abe1924.org.br; acesso em 20/05/2008), que, curiosamente, não menciona, sob qualquer epíteto, o nome de Carneiro Leão, seu co-fundador e presidente em 1924-1925.

[245] Texto da Revista da Sociedade de Educação, v. 1, n. 1, ago/23, p. 1, apresentando a finalidade da Sociedade de Educação, conforme citação de Nery (2001).

verdade, instituições políticas que eram, competiam entre si para assumir supremacia no campo. Por um breve período, entre 1928 e 1929, a Sociedade de Educação de São Paulo figurou como Departamento Estadual da Associação Brasileira de Educação, mas os conflitos entre Fernando de Magalhães, da seção carioca da ABE, com Renato Jardim, presidente da Sociedade de Educação, resultaria na impossibilidade de convívio e na fundação da Federação Nacional das Sociedades de Educação, em 1929, sob patrocínio paulista. "Sendo mais antiga que a ABE, a Sociedade de Educação era formada por um grupo coeso, ao contrário daquela. Enfraquecida num primeiro momento após o rompimento com a ABE, fortalece-se antes mesmo da realização da III Conferência [Nacional de Educação], dada a facilidade de seus membros de se organizarem" (NERY, 2001). Mas, se essa expressa disputa pela hegemonia entre as entidades educacionais dos dois principais centros político-culturais do país teve fim com o encerramento das atividades da Sociedade de Educação, em 1931, quando da nova configuração política provocada pela Revolução de 1930, a favorecer a ABE, o que ressalta é que o período dos anos 20 foi fundamental à constituição do campo educacional brasileiro e à afirmação "das autoridades" que iriam conduzi-lo nas décadas seguintes, que se notabilizaram ao cobrirem três diferentes frentes: a da produção intelectual; a da articulação política; a da aplicação prática.

Lourenço Filho, um desses expoentes, aluno de Sampaio Dória na Escola Normal de São Paulo e por ele indicado para empreender a reforma do ensino intentada pelo governo do Ceará, marcou seu período de trabalho naquele estado, de 1922-1923, por duas iniciativas fundamentais: a realização de diagnóstico das condições vigentes na instrução pública[246] e das causas da resistência à escolarização pela população do sertão; a reformulação do conteúdo dos programas e cursos de formação de professores, com vistas à mudança de mentalidade do magistério em relação à concepção corrente do papel e da função da escola. No primeiro aspecto, adepto do uso da estatística para fins de levantamento de informações e de centralização e controle[247], inventariou os recursos materiais disponíveis e delineou o perfil do professorado, mas esse inquérito, e "com ele, a abrangência geográfica da própria Reforma esbarram na resistência do Padre Cícero" (CARVALHO, 2000, p. 235), a lhe permitir desvelar o subjacente à oposição à escolarização: o antagonismo sertanejo era sobretudo cultural, provindo de organização social que instaurara a tirania do letrado sobre o ignorante, para tirar proveito da necedade e manter o *status*.[248] No segundo aspecto, articulou iniciativas convergentes, a envol-

---

[246] "A matrícula encontrada em fins de 1921 era de 19.360 alunos, para uma população escolar de 161.572 crianças de 6 a 12 anos. Isto é, freqüentavam escolas 12%. Não as freqüentavam 88%" (LOURENÇO FILHO, 2002a, p. 81).

[247] "Como fenômeno coletivo, ou *de massa*, a educação só pode ser observada, descrita e definida com os recursos da estatística. [...] A observação e a condução dos fenômenos gerais de massa cabem ao Estado. Por isso mesmo, nas formas políticas modernas, a função da estatística [...] se apresenta como fundamental na percepção dos fenômenos tipicamente coletivos" (LOURENÇO FILHO, 2002a, p. 78).

[248] "[...] o Juazeiro é um índice do absoluto empirismo com que têm agido governantes em face dos maiores problemas sociais do País. Incapazes de prevenir os males naturais a que aquelas terras estão sujeitas, não só têm errado, muitas vezes, mas tripudiado sobre a ignorância e a miséria, procurando colher, sobre caso tão clamoroso, proventos pessoais. É uma verdade dolorosa, mas inegável. Como dissimulá-la?". (LOURENÇO FILHO, 2002b, p. 142).

ver: *a)* reformulação do currículo da Escola Normal, para incorporar disciplinas alinhadas à concepção de educação integral, à Spencer; *b)* implantação de Escola Modelo anexa à Escola Normal, para ensejar a pesquisa e a prática docente, à Caetano de Campos; *c)* assunção das cátedras de Pedagogia e Psicologia na Escola Normal, portadoras dos fundamentos da concepção de educação propugnada, para disseminá-la; *d)* ministração de cursos de curta duração ao professorado, o que permitiu envolver dois terços do magistério em discussões em torno da ultrapassagem, no trabalho escolar, do ensino do ler-escrever-contar, para imbuí-lo dos elementos da educação integral; *e)* distribuição de livros de Sampaio Dória, já que "neles se explicitam, respectivamente, o 'método da intuição analítica' e os objetivos de formação moral e cívica caros à Liga Nacionalista de São Paulo" (*idem, ibidem*).

Vieira (2003), ao pesquisar documentos legais produzidos durante a Primeira República no Ceará, considera que "o pendor dos governantes pela elaboração de novas leis, característico da educação desde as origens de sua história em terras brasileiras", legou a Lourenço Filho dois instrumentos preciosos: *a)* o abrangente Regulamento da Instrução Primária do Estado do Ceará, de 1905, que, além da obrigatoriedade do ensino, prescrevia a organização das escolas primárias, os direitos e deveres do professor, o tempo letivo e os feriados, os meios disciplinares, a contar, ainda, com interessantes inovações, como bibliotecas, com obras que "poderão ser emprestadas às famílias", e museus escolares, "contendo pequenas coleções das principais produções da localidade, especimens de materias e manufaturadas" (art. 81), que "terão por fim tornar as lições palpáveis, interessantes e profícuas, habituar os alumnos á observação e faze-los reflectir sobre a natureza, forma, fim ou utilidade de cada cousa" (art. 82); *b)* o Regimento Interno das Escolas Públicas do Ensino Primário, de 1915, a cuidar do caráter prático do ensino e da preparação do aluno para a vida real (Art. 55, 6), por intermédio de uma atuação docente voltada à "desenvolver a faculdade de observação e a reflexão espontânea em seus discípulos" (art. 38) e pela evitação do "fazer o menino reproduzir de cor e pelas mesmas palavras o texto de um compêndio, depressa esquecido" (art. 40), além de recomendar aos professores comportamento modelar e aproximação aos pais para ganhar deles a estima. Na visão da Autora, a "análise dos textos do período permite constatar que algumas das idéias da Reforma de 1922 já se mostravam presentes em documentos de política educacional da década anterior" e que este arcabouço legal continha "as primeiras sementes de um solo que a Reforma de 1922 procuraria adubar", a servir de base à Lei n° 1953/1922, que dele muito incorporou.

O trabalho de Lourenço Filho, para alguns, precursor do movimento da Escola Nova no país, proporcionou, na entusiástica expressão do inspetor escolar Newton Craveiro, a "renascença cearense", já que as ações reformadoras propiciaram levantar "o nível de interesse pelo ensino" e criar "numerosas escolas primárias", notabilizando a área da educação.[249] Toda-

[249] "Empreendeu-se o serviço que se veio chamar de Cadastro Escolar. [...] O trabalho era enorme e, na sua realização, poucos acreditavam. [...] entretanto, foi realizado, com exatidão e presteza. Seu primeiro resultado foi de prodigioso efeito moral. Uma reforma de ensino é uma reforma de costumes, que não pode ser feita por um homem só, ou só pelos jovens. Era necessário acordar o povo! E isso se deu: levantou, por toda a parte, o nível do

via, salienta Vieira, se é verdade que a Reforma representou "não apenas uma *promessa*, mas também um *fato*", enquanto o "educador paulista passa pelo Ceará", [...] "os *feitos* da reforma não apresentam a mesma visibilidade das *promessas* e dos *fatos*. Com o passar do tempo, a onda reformista vai se diluindo, seus sinais desaparecendo" (VIEIRA, 2003).

A despeito disso, a experiência repercutiu para além do trabalho especificamente educacional. As análises, avaliações e reflexões de Lourenço Filho sobre o contexto sócio-político-cultural da região Norte[250] foram propagadas e acatadas nos meios educacionais e políticos, ressoando na ABE. "Nos congressos que organizam sedimenta-se certo consenso quanto às mudanças que a escola era chamada a promover": [...] "não cabia ao analfabetismo a culpa do atraso"; [...] "a instrução pura e simples passa a ser vista como uma arma" (CARVALHO, 2000, p. 237). Assim, não só o escorço extrapola o contexto local para assumir laivos de representabilidade da realidade nacional e pasteurizar-se em discursos equívocos que o tomam como fonte[251], como a acolhida ao diagnóstico incentiva o autor, anos mais tarde, a registrá-lo em artigos jornalísticos, de seguida reunidos em livro de elevada tiragem.[252]

Nos artigos e no livro, o texto polêmico e propenso à manipulação dos significados, vale-se de afirmações que o autor antevê a "causar espécie", ao asseverar que "o problema educacional brasileiro é muito mais complexo do que a simples alfabetização", posto a leitura e a escrita serem meros instrumentos da cultura e não seus elementos essenciais e, portanto, soluções simplistas para adaptar o homem ao meio ou obter resultados sociais conseqüentes. Por conseguinte, os remédios se resumiriam, "em maior liberdade política aos escravizados estados do Norte e, em distribuição de justiça e educação, ao povo dos sertões" (LOURENÇO FILHO, 2002b, p. 142). Todavia, dada a generalidade dessa explicitação de remédios, é necessário precisar que na "*ilusão* da necessidade e urgência de alfabetização [...] supõe-se que a cultura nacional terá que começar pela imposição, *a todos os brasileiros*, desse instrumento"

---

interesse pelo ensino, incorporou à psicologia popular alguma coisa de novo e de salutar. Fez, por si, metade da reforma. Elevou rapidamente a matrícula nas escolas, porque muitos pais tomaram o recenseamento como matrícula compulsória. Acordou as corporações municipais, que, aterradas com as cifras de analfabetos que lhes foram postas diante dos olhos, criaram numerosas escolas primárias" (Almanaque do Ceará: estatístico, administrativo, mercantil, industrial e literário, 1924, p. 370, citado por Lourenço Filho, 2002a, p. 81).

[250] É durante a presidência de Epitácio Pessoa (1919-1922) que se processa uma alteração regional significativa: "da Região Norte, destacou-se a área sujeita aos periódicos flagelos da seca, que foi colocada sob a responsabilidade da recém-criada Ifocs [Inspetoria Federal de Obras contra a Seca], surgindo, assim, um novo recorte regional - o Nordeste brasileiro" (MONARCHA, Carlos. *In* Lourenço Filho, 2002b, Prefácio, p. 13).

[251] Carvalho (2000) colhe o seguinte trecho do discurso de Heitor Lyra da Silva, proferido em 22 de abril de 1925, como apresentado em ALBERTO, Armanda Álvaro *et al*. *In*, A Escola Regional de Meriti. Rio de Janeiro: CBPE/INEP, 1968, p. 65: "Estamos, aqui, felizmente emancipados do preconceito de que o mero conhecimento da leitura, da escrita e das contas, possuir virtudes intrínsecas capazes de transformar cada indivíduo em fator social útil, de elevá-lo moralmente, de fornecer-lhe melhores elementos de conforto e felicidade. Sabemos, ao contrário, que a instrução pura e simples é uma arma, e como toda arma, perigosa. Sabemos que incumbe a quem a entrega o dever estrito de preparar quem a recebe para manejá-la benfazejamente, para si e para os outros".

[252] Esses artigos, publicados em 1925 e 1926, no jornal O Estado de S. Paulo, foram reunidos no livro *Joaseiro do Padre Cícero: Scenas e quadros do fanatismo no Nordeste*, publicado em 1926, e premiado, na categoria Ensaios, pela Academia Brasileira de Letras, em 1927.

(*idem*, p. 143, grifos nossos). No entanto, "mais valerá, para cada mil cabeças, cem cabeças bem formadas, adaptadas às necessidades e ao desenvolvimento da região, apetrechadas para lutar, vencer e impor-se aos demais, como exemplo e guia" (*idem*, p. 142).

Contraditoriamente ao discurso adotado no proselitismo junto ao magistério cearense, a proclamação da pouca valia do letramento do sertanejo, frente à sua incapacidade de reação ao meio, acoplada a essa seleção centurial para formação de guias ou subelites locais, contrariavam *in totum* a proposta educacional de Dória e o ideário de Liga Nacionalista de São Paulo, no sentido de instituir a educação como instrumento de exercício da soberania popular para a prática da democracia, a ter no analfabetismo seu empecilho primaz, apesar de a ele não se ater ao incorporar as insígnias da educação integral. Mesmo a constrição de tempos e conteúdos empreendida pela Reforma Sampaio Dória em São Paulo, de outra coisa não cogitou do que da universalização do ensino primário e da erradicação do analfabetismo, a arriscar "uma resposta pedagógica a um desafio político", na expressão de Carvalho (2000).

Lourenço Filho (2002b, p. 144), ao chamar à responsabilidade as elites, em cuja mentalidade[253] e desadaptação presumia as causas do atraso, conclamava-as, paradoxalmente, à formação de elites cientes guiadoras[254]; enquanto invectivava contra a educação vigente[255], apelava à criação de outras instâncias educativas como portadoras de soluções políticas, assentando-as, contudo, sobre "cultura técnica e superior", para encarregá-la de fornecer "esses homens aparelhados à solução de prementes problemas". Exprime disposição tecnocrática e aspiração à autoridade carismática, ao contemplar, a um só tempo, a ausência do povo na escolha dos modos e meios de construção da nação, a presença do povo como massa de seguidores dos alvitres das lideranças, congruente em visão com a do periódico em que colaborava.[256]

---

[253] "No Ceará, como em todos os demais estados da região, a situação mental da população pode ser assim resumida: vinte por cento sabe ler; o resto não sabe. Mas é o povo ignorante que lavra a terra, planta, colhe, cuida do gado, extrai as riquezas naturais e as faz transportar para os centros consumidores. A população letrada faz estéril burocracia, quando não criminosa politicagem. E, quando o flagelo da seca ameaça a vida por todos os sertões, é ainda o analfabeto que luta [...] A esse tempo, ao invés da mesma atitude ativa ou de luta, o letrado permanece à espera. [...] O sertanejo, embora analfabeto, é um ser empiricamente adaptado ao meio. [...] O letrado, ao contrário, é um ser desadaptado em sua terra, pela qual é incapaz de praticar o mínimo ato de melhoria. [...] O homem do sertão, o rude e ignorante, é o homem de luta e valor. [...] O letrado, do tipo atual, é, como regra, o parasita. E estando em suas mãos o governo, a situação tende a perpetuar-se" (LOURENÇO FILHO, 2002b, p. 143).

[254] "O problema cultural brasileiro exige nesse momento, mais que tudo, uma formação de elites, na ordem intelectual e na ordem moral. Isso não significa o abandono da rede de escolas primárias, é evidente. Será preciso fazê-la crescer sempre. Na realidade, porém, tal como elas operam e ainda por muito tempo poderão operar, de pouco poderão significar para a coordenação mental do povo, sem a existência de guias, administradores, verdadeiros políticos, capazes de compreender as necessidades e possibilidades do País" (LOURENÇO FILHO, 2002b, p. 144).

[255] "Nossa pretensa cultura, isto é, nosso caricato ensino secundário e superior (aliás 'profissional superior', pois não temos nenhum instituto de cultura superior desinteressada), ao invés de adaptar-nos à terra, de no-la decifrar, desadapta-nos e dela nos procura isolar" (LOURENÇO FILHO, 2002b, p. 143).

[256] "Como se verificou em todo o mundo, deveremos começar por formular o problema brasileiro - tarefa a que só os espíritos superiormente dotados e cultivados se poderão abalançar -, para, depois, procurarmos a sua solução, pelo esforço conjugado e metodizado de toda a Nação. Se nos resolvêssemos, de um instante para outro, a criar, com o concurso de personalidades selecionadas entre os elementos tão abundantes nos velhos centros da Europa, três universidades, no Centro, no Sul e no Norte do País, atendendo às diferenças do meio brasileiro, em

Em 1922, ao tempo em que o paulista Lourenço Filho era indicado Diretor da Instrução Pública do Ceará, aos 25 anos de idade, o pernambucano Carneiro Leão assumia, aos 35 anos, cargo similar no Rio de Janeiro, com a pretensão de que o projeto que elaborara para o Distrito Federal se instituísse em modelo para os demais estados - a despeito da especificidade de a cidade do Rio de Janeiro contar com maior contingente de população alfabetizada em relação à população total do que o resto do país -, uma vez que sua proposta refletiria o progresso dos conhecimentos pedagógicos alcançados nas regiões em que o ensino estava mais evoluído e que o trabalho incorporara.[257] Sua gestão (1922-1926) iniciaria seqüência de experiências inovadoras - denominadas Educação Nova ou Escola Nova -, seguidas por Fernando de Azevedo, de 1927 a 1930 e Anísio Teixeira, de 1931 a 1935, a propiciar o deslocamento do eixo do campo educacional em direção à capital da República.[258]

Na visão de Carneiro Leão, a educação representaria papel relevante na modernização do país, pois entrelaçava, em sua atuação formativa, a passagem à cultura letrada com o inculcar dos valores da nacionalidade para distinguir a cultura brasileira, ao mesmo tempo em que a colocava em harmonia com a comunidade internacional para aproveitar o "mútuo auxílio" propiciado pela interpretação dos povos civilizados entre si. Essa crença expressava sua própria abertura eclética às contribuições ao campo, provindas especialmente de autores europeus de variadas nacionalidades, a tomar a "educação como uma área de intercâmbio das idéias, o lugar de encontro entre as intenções nacionalistas e as aspirações universais" (PAULILO, 2005, p. 4), mas, também, como instrumento da organização do trabalho, ao estilo do que entendia ser o bem sucedido modelo estadunidense, a fim de possibilitar à escola primária contribuir à orientação profissional[259] de cada indivíduo, de acordo com suas aptidões físicas, intelectuais

---

pouco tempo, em dez ou quinze anos, não mais, veríamos operar-se, estamos certos, milagrosa transformação na mentalidade brasileira. Refundida a nossa cultura e restabelecida a disciplina na mentalidade do povo, sob a ação purificadora daqueles núcleos de meditação e estudos, não tardaria que a Nação se aquietasse e que desaparecessem os vícios inumeráveis do nosso aparelhamento político-administrativo, oriundos, na sua quase totalidade, da assustadora insuficiência cultural dos nossos homens públicos. Filtrada através dos vários estratos que constituem normalmente uma sociedade organizada e perfeitamente articulada, a ação das elites formadas no cadinho dos centros superiores de cultura refletir-se-ia na consciência popular. Esta não deixaria de reagir benéfica e eficientemente ante as tentativas periódicas e cada vez mais ousadas dos detentores do poder, hostis às liberdades individuais" (Mesquita Filho, Júlio de. *A crise nacional*. São Paulo, 1926, p. 90, citado por Lourenço Filho, 2002b, p. 144, na conclusão do livro).

[257] Até a data de sua posse, o próprio Carneiro Leão já havia publicado três livros sobre temática educacional: Educação (1909); O Brasil e a educação popular (1916); Problemas de educação (1919). Durante seu mandato no Rio de Janeiro publicou, em 1923, Os deveres das novas gerações brasileiras, e, ao cabo dele, O ensino na capital do Brasil, de 1926. A organização da educação em Pernambuco (1929) completa sua obra educacional, nessa fase da Primeira República (Dicionário de Educadores no Brasil, Maria Cristina de Albuquerque Araújo, p. 120).

[258] No entender de Paulilo, a questão da Escola Nova ou do movimento do escolanovismo "não implicou tão-somente uma tarefa pedagógica, mas sobretudo política. E sob este aspecto, não o movimento de idéias, mas os homens responsáveis pelas reformas do ensino tinham um objetivo nítido: criar um sistema de educação concebido para a preparação eficaz da criança ao trabalho produtivo e atender às necessidades daquilo que esses intelectuais classificavam de um povo em formação, ou seja, tratava-se de um sistema de educação capaz de assegurar a coesão política e consolidar a composição étnica heterogênea do brasileiro" (PAULILO, 2003, p. 108).

[259] "A idéia de um gabinete de orientação profissional seria lançada. [...] Assim, não o gabinete de orientação profissional, e sim o discurso que instaura a sua necessidade, as representações articuladas por ele sobre o modo

e morais. Desse modo, ao ligar educação, civismo e trabalho, a escola caracterizar-se-ia como espaço privilegiado da formação do cidadão, do eleitor, com os professores a desempenharem papel essencial na construção da nacionalidade, assim como o ensino, ao tomar como base os conhecimentos das ciências e orientá-los à aplicação prática para preparar a base técnica do trabalhador assalariado, cumpriria o papel da educação pública de contemplar preferencialmente as classes populares[260], pelo que deveria ser obrigatório e gratuito.

Ao discernir instrução de educação, em que à primeira incumbiria o desenvolvimento da inteligência enquanto à segunda a formação integral do indivíduo, Carneiro Leão centra a educação no aluno, "o conteúdo a ser ensinado deveria ser adaptado a este, de acordo com suas condições físicas e mentais, [...] diferente[mente] da escola tradicional onde o conteúdo estava pronto e o aluno deveria apenas procurar absorvê-lo, por meio da memorização e da repetição" (MACHADO; SILVA, 2007, p. 3). Numa perspectiva de educação integral e de adoção de métodos ativos como preparação para o trabalho, em cidade na qual "a favelização do perímetro urbano já era uma evidência, convivia com flagrantes diários de consumo de tóxicos e de violência e, enfim, colaborava para a construção de relações sociais situadas na mais completa marginalidade" (PAULILO, 2005, p. 2), à escola cabia fortalecer a "inteireza moral, a formação do caráter".

Especial atenção deveria ser dedicada à saúde, desdobrada em cuidados higiênicos, prevenção e tratamento de doenças, educação física e trabalhos manuais. Os cuidados higiênicos distinguiram-se pela constituição do "Pelotão de Saúde" na maioria das escolas, onde um grupo de alunos incumbia-se de contribuir com a manutenção da limpeza e higiene e da orientação aos demais, com obediência a procedimentos pré-estabelecidos.[261] A prevenção e o tratamento de doenças, a envolver o ensino de bons hábitos e a complementação alimentar, sobressaiu-se com o atendimento dentário, ao dotar algumas escolas de gabinete odontológico. A educação física, tornada obrigatória a partir de 1924, contava com programa "organizado e executado, com ordem e método", a valorizar os exercícios diários ao ar livre - jogos, caminhadas, ginástica - dando-se a ver pela utilização de áreas livres, em geral campos de futebol da região da escola, para congregar grande número de estudantes.[262] "A preocupação com a

---

de organizar a mão-de-obra e, mesmo, as características do trabalho moderno, talvez tenham tido um papel decisivo como dispositivo de controle" (PAULILO, 2005, p. 4).

[260] "Esperava-se que a escola primária proporcionasse caução científica para uma seleção social do trabalho, orientando cada indivíduo, conforme as aptidões observadas ou desenvolvidas, à profissão que melhor conviesse ao seu tipo físico, nível intelectual e qualidades morais, um traço indelével do americanismo de Carneiro Leão: *the right man in the right place*" (PAULILO, 2005, p. 5).

[261] "Exemplo da ênfase na Higiene pode ser extraído da ficha do 'Pelotão da Saúde' existente nas escolas, com os deveres a serem cumpridos diariamente pelos alunos relacionados em 20 itens, a qual era guardada pela Professora e visada mensalmente pela Diretora, pelo Inspetor e pelo Médico Escolar do Distrito" (Dicionário de Educadores no Brasil, Maria Cristina de Albuquerque Araújo, p. 116).

[262] "A Educação Física, além de auxiliar no combate aos vícios e às doenças, seria decisiva na elevação da raça. O filme *Pela grandeza da raça*, mostrando exercícios de ginástica feitos por duas mil crianças de 12 escolas, no campo do Clube Botafogo, foi entusiasticamente aplaudido em Belo Horizonte, em novembro de 1924, inclusive pelos membros do Congresso de Higiene ali reunidos" (Dicionário de Educadores no Brasil, Maria Cristina de Albuquerque Araújo, p. 116)

saúde física do aluno, fazia parte de toda uma preparação física para que eles se adequassem à prática de trabalhos manuais que seriam posteriormente exigidos nas fábricas e demais profissões a serem exercidas" (MACHADO; SILVA, 2007, p. 7).

Para a implantação e o desenvolvimento de tal proposta educacional e programa de ação, Carneiro Leão, por não contar com recursos suficientes para reformar ou construir instalações físicas ou com professores qualificados ou especializados, fez da mobilização sua arma: para angariar fundos, junto aos governos federal e distrital e a particulares e instituições privadas; para engajar os professores, por intermédio de cursos disseminadores da pedagogia moderna, para aqueles em atividade, e reformulação do currículo da Escola Normal, para os ainda em formação. Como expressa Paulilo:

> Controlou a reestruturação das formas do ensino modificando os critérios de promoção do professorado e o repertório de referências nos programas escolares. Estabeleceu, por essa via, a discussão das propriedades do trabalho docente utilizando-se de comissões formadas por professores da Escola Normal. Nessas condições, a mudança se foi realizando por persuasão, por experimentação e por infiltração (PAULILO, 2003, p. 105).

Os resultados desse trabalho e o estado da instrução pública no Rio de Janeiro puderam ser aferidos por Renato Jardim - ex-diretor da Escola Normal de São Paulo, de 1921 a 1924, importante participante da Sociedade de Educação de São Paulo desde a sua fundação e colaborador da revista da entidade -, durante sua breve passagem pela Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal, no último bimestre de 1926, por indicação de Washington Luís, de quem era amigo. Seu diagnóstico já revelava situação desoladora[263], mas foi o relatório aprofundado, que com outros elaborou posteriormente[264], o veículo a servir de base à atuação de Fernando de Azevedo, a quem apontara para sua substituição ao ser nomeado para ocupar cargo na Casa da Moeda. A abonação de Fernando de Azevedo[265] se justificava pelo respeito mútuo, afinidade de idéias e amizade, construída na Escola Normal de São Paulo, na Sociedade de Educação e nos debates sobre Educação veiculados pelo jornal O Estado de S. Paulo, com o qual ambos colaboravam. Para este periódico, Fernando de Azevedo, em 1926, procedeu a

---

[263] Nery cita trecho de correspondência de 12/11/1926, escrito por Renato Jardim e dirigido a Fernando de Azevedo: "As informações que colho sobre o que vai pelo ensino são desoladoras, ou antes, encarada a coisa do ponto de vista egoístico, são tão más que se tornam boas: por mais e maiores erros que eu aqui cometa não se dirá nunca que eu estraguei as coisas" (Dicionário de Educadores no Brasil, Ana Clara Bortoleto Nery, p. 933).

[264] Vidal e Faria Filho (2002) citam o artigo "A reforma da Diretoria de Instrução", publicado em O Jornal do Brasil de 6/10/1927, no qual Fernando de Azevedo se refere ao diagnóstico como "o resultado dos acurados estudos procedidos durante três meses e meio, inclusive os domingos, por uma comissão que designei para esse fim especial, e que se compunha dos srs. Renato Jardim, ex-diretor; Paulo Maranhão, inspetor escolar; Jonathas Serrano, diretor da Escola Normal; Maria Reis Campos, professora e, durante sua permanência no Rio, Sud Menucci, que é, sem favor, uma autoridade na matéria".

[265] Em verdade, uma tríplice recomendação, pois, além de Renato Jardim, Fernando de Azevedo foi apontado a Antônio Prado Júnior, prefeito do Distrito Federal, pelo Presidente Washington Luís e por seu secretário, Alarico da Silveira, que fora seu colega de jornalismo nos tempos do Correio Paulistano (1917-1922). "Sua nomeação refletia, assim, a rede de articulações e contatos que acompanharam Azevedo desde sua inserção na vida pública, por meio do trabalho jornalístico em São Paulo" (ABDALA, 2003, p. 52).

dois inquéritos: um sobre a arquitetura colonial brasileira, estimulado pelo movimento nacionalista da época, para examinar a resultante arquitetônica da formação histórica e urbanística do Brasil; outro "sobre o estado da Educação em São Paulo, trabalho que marcou seu ingresso definitivo no grupo dos chamados 'profissionais da Educação'"[266], a dar a seu nome repercussão nacional e recomendá-lo ao cargo, onde construiu uma experiência considerada, na visão de Piletti, estudioso de sua vida e obra, "marco fundamental entre as inúmeras tentativas de renovação do nosso ensino" (PILETTI, 1994, p. 181).

O trabalho empreendido por Fernando de Azevedo marcou-se pela sistematização, profissionalismo e articulação política, a reunir, sob o domínio de amplo projeto estratégicamente concebido, cujas linhas mestras de sua face visível foram publicamente anunciadas, debatidas e confrontadas, todas as dimensões que se faziam necessárias à implantação de novo modelo de atuação na área da Instrução Pública, ou seja, do ensino primário, técnico-profissional e normal.

A abordagem sistemática deu-se a ver logo no discurso de posse, ao encarecer a necessidade de realização de "recenseamento escolar indispensável ao conhecimento exato da situação" e de inventário dos edifícios que abrigavam as atividades escolares, para sobre ambos poder embasar o plano geral da reforma educacional, o que desde logo despertou oposição, por contrariar interesses. Em seguida, o censo mobilizou as professoras primárias para sua execução, enquanto o inventário dos edifícios arregimentou as autoridades públicas às visitas, em que ao Diretor de Instrução, em pessoa, era facultada a avaliação da situação das instalações e das práticas escolares e a verificação da pertinência e eficácia das inovações introduzidas por Carneiro Leão. Assim, foi o conhecimento da realidade educacional do Distrito Federal que propiciou à comissão de professores e inspetores escolares, presidida pelo Diretor de Instrução, a fixação dos objetivos a alcançar, a elaboração do projeto de reforma e do plano de ação para implantá-la. A sistematização do processo de mudança concluiu sua fase conceptual e de planejamento, com a submissão do projeto ao Conselho Municipal e à sociedade, a ensejar discussão que, amplificada pela imprensa, se revelaria eivada de oposições[267], pressões[268] e manobras[269], até lograr sua aprovação.[270] No entender de Abdala, um feito categórico:

---

[266] Dicionário de Educadores no Brasil, Nélson Piletti, p. 349.

[267] Vidal; Faria Filho (2002, p. 41) consideram que "a obrigatoriedade e gratuidade do ensino e a despesa com a construção e aparelhamento das escolas eram os dois principais pontos destacados pela oposição" e salientam a questão formulada pelo oposicionista Correio da Manhã: "Como admitir que da noite para o dia, a mesma Prefeitura que, em outubro de 1927, não deu lápis nem tinta às suas escolas, possa arcar com o compromisso do ensino obrigatório e gratuito para o ano de 1928?".

[268] "No calor dos debates, diante da intransigência dos intendentes situacionistas, que relutavam em apoiar a reforma, [Fernando de Azevedo] emitiu uma explosiva nota afirmando a certa altura: 'O Diretor de Instrução elaborou um projeto de lei e o ofereceu ao Conselho Municipal, atendendo a um convite com que o honraram as comissões reunidas de Instrução, Justiça e Orçamento. Se nada vale, deve ser rejeitado; se tem defeitos, deve ser emendado; se é obra digna de apreço, deve ser aprovada. Supor o Diretor de Instrução Pública capaz de ceder a qualquer pressão ou transação é desconhecê-lo, senão injuriá-lo'" (PILETTI, 1994, p. 182).

[269] O projeto explicitava o confronto de interesses, pois afetava a "essência da barganha política efetuada junto ao professorado carioca. O intrincado sistema de promoções e reclassificações na carreira docente no Rio de Ja-

> A ênfase da educação como forma de concretização do progresso do país teve no projeto da reforma uma contundente expressão: passou, do âmbito do imaginário republicano e das aspirações da *intelligentsia* brasileira comprometida com esse ideal, para o campo das possibilidades (ABDALA, 2003, p. 61).

O profissionalismo se expressou não só pela valorização da competência pedagógica na elaboração do projeto, mas pela incorporação, nele, dos serviços de medicina preventiva e de assistência social, a reconhecer a relevância dessas iniciativas de Carneiro Leão, além de associar ao plano, pragmaticamente, a preocupação com a eficiência na alocação dos recursos. O projeto caracterizou-se, assim, como proposta de organização de um sistema educacional voltado ao cuidado da infância, não para meramente adapta-la à sociedade, mas para capacitá-la a contribuir com a sociedade em que vivia e à transformação social. "O indivíduo deveria ser formado pela e para a vida social, em um ambiente em que a experiência pessoal e ativa fosse valorizada e em que todo estudo se convertesse objeto de aquisição e trabalho em comum; constituído com a finalidade de formar o cidadão produtivo" (VIDAL; FARIA FILHO, 2002, p. 44). Era dessa missão do ensino que derivava o valor do trabalho profissional do magistério, a demandar, pois, que o mérito fosse instituído como elemento essencial ao progresso na carreira.[271] Dessa forma, o profissionalismo estaria a perpassar desde a elaboração do projeto até a sua execução eficaz.

A articulação política emergiu como exigência ao enfrentamento da situação e à confrontação dos interesses e hábitos políticos estabelecidos, a fim de buscar converter a oposição de parte da imprensa em instrumento de divulgação da gestão, para evidenciar o trabalho sistemático e profissional e tornar público o andamento do processo. Nessa perspectiva, proferiram-se discursos e conferências nas oportunidades que se apresentaram e entrevistas foram concedidas à imprensa aliada, ao tempo em que as visitas às instalações escolares revestiram-se de aparato, ao congregarem o Presidente, o Prefeito e o Diretor da Instrução em inspeções que tanto cuidavam da realização do trabalho que as justificavam como aproximavam as autoridades das escolas, do magistério e das populações, a fazer sobressair a importância atribuída à Educação. Ademais, a cobertura jornalística desses deslocamentos pela cidade, com suas fotos compunha ou contraponteava os textos dos artigos e das reportagens, a orientar o juízo da população sobre o trabalho em andamento. Assim, constata Abdala em sua pesquisa, o projeto de reforma angariava a simpatia da imprensa e da sociedade.

---

neiro e o aluguel de prédios escolares envolviam, via de regra, o favoritismo político e as alianças. Nos dois casos, Azevedo interferia diretamente nos interesses do Conselho" (VIDAL; FARIA FILHO, 2002, p. 46).

[270] Essa legislação, considerada por Paschoal Lemme (2005) um verdadeiro código moderno de educação, foi aprovada pelo Decreto nº 3.281, de 23 de janeiro de 1928, e complementada por um regulamento que constava de 764 artigos, baixada pelo Decreto nº 2.940, de 22 de novembro de 1928.

[271] Fernando de Azevedo defendia a contratação de funcionários para o sistema escolar por intermédio de concursos públicos, enquanto "o Conselho Municipal pretendia que as contratações fossem efetivadas pelo sistema de nomeação pelo prefeito. O sistema de contratação também é apontado como a primeira causa de entrave na aprovação do projeto, que foi, inicialmente, recebido com entusiasmo pelo legislativo, mais pela possibilidade de novas nomeações do que pelo aspecto pedagógico" (ABDALA, 2003, p. 60).

> A presença das autoridades, principalmente do Diretor Geral de Instrução, era vista pela opinião pública como manifestação de interesse real da administração municipal pela educação. Além disso, o diagnóstico das instalações escolares evidenciou a premente necessidade de se providenciar prédios próprios e adequados às escolas. Com isso, verifica-se um movimento de apoio por parte da imprensa que, ainda que com certo receio, comprovava a seriedade do projeto de reforma (ABDALA, 2003, p. 58).

A concepção estratégica do projeto, por sua vez, tinha-lhe subjacente ideário *a priori* negador do *statu quo*, ao caracterizar o estado da instrução pública como caótico e superado conforme a voz corrente[272], em prol de uma nova educação concertada com a divisão internacional do trabalho e com a organização industrial da produção, tidas, no pós-guerra, como modelos de desenvolvimento e civilização e de administração eficiente, a serem disseminados. Essa compreensão Fernando de Azevedo trazia internalizada como resultado do Inquérito que realizara em São Paulo, o qual, de fato, tivera dois propósitos velados: posicionar-se contrariamente à gestão de Pedro Voss à frente da Instrução Pública[273]; sistematizar uma abordagem à educação que a colocasse no epicentro de processo de formação para o trabalho e como elemento de delimitação das aspirações das classes sociais[274], em decorrência da transposição para a estrutura social da clarificação propiciada pelas posições ocupadas no universo da produção pelas ocupações e profissões. Desse modo, a dita transformação social subsume-se em processo que, em verdade, seria de reconstrução social, a visar, simultaneamente, propiciar ao

---

[272] "A falta de materiais, a inconsistência dos métodos, a inadequação das instalações e a ineficiência do ensino clamada pelos altos índices de analfabetismo (em torno de 80%) eram os argumentos recorrentes de educadores e jornalistas na configuração da escola brasileira. Muito estava por fazer: esse era o diagnóstico reiterado nas grande e pequena imprensas e nos periódicos pedagógicos" (VIDAL; FARIA FILHO, 2002, p. 33).

[273] Nery, ao descrever a disputa no campo educacional paulista, a ter como mote as revistas de educação, aponta o ressurgimento da Revista Escolar, cuja linha editorial gerou oposição entre alguns membros da Sociedade de Educação, entre eles Fernando de Azevedo e Lourenço Filho. "As opiniões de Azevedo e de outros membros do magistério paulista foram expressas no Inquérito realizado por ele em 1926 para o jornal *O Estado de S. Paulo*. Neste Inquérito estão contidas várias críticas à Reforma de 1925, elaborada por Pedro Voss, o responsável pela **Revista Escolar**, que também ocupava o cargo de diretor geral da Instrução Pública" [...] "Na conclusão, Fernando de Azevedo volta a acusar os reformadores de 1925 de 'conservadores e reacionários'. Acusa-os também por não terem dado orientação científica e sociológica à reforma e pontua a necessidade da iniciativa privada no setor. Precisamos frisar, no entanto, que nenhum dos participantes do Inquérito pertence aos quadros da Diretoria Geral da Instrução Pública de São Paulo, ou teve alguma participação na elaboração da lei de Reforma do Ensino de 1925". [...] "Não é difícil observar em todo o texto, a forma capciosa como foram elaboradas as perguntas e até na própria conclusão de cada parte há um direcionamento das questões. O Inquérito é conduzido de maneira que a Reforma se torna o centro das discussões e principal alvo das mais duras críticas. Azevedo é exímio em não dizer os nomes dos agentes envolvidos na estruturação do campo educacional que estariam em oposição ao seu lado de atuação. Talvez seja por essa razão que ele não convida nenhum membro da Diretoria Geral da Instrução Pública a participar do Inquérito. Dos participantes do Inquérito o mais contundente em suas críticas ao ensino público paulista é Renato Jardim" (NERY, 2001).

[274] Em 1927, Fernando de Azevedo, em discurso no Jockey Club do Rio de Janeiro, diria que, para ele, "seria tarefa da instrução fazer com que as relações entre a autonomia do indivíduo e a administração pública fossem determinadas a partir de uma identidade social de natureza profissional. Assim, a instrução pública encontraria o seu fim principal: '*enraizar o operário às oficinas, o lavrador à terra e o pescador às praias*'. Por meio dessa fórmula Fernando de Azevedo entendeu poder não só tornar a escola pública economicamente vantajosa, evitando o deslocamento das populações por meio da adaptação do trabalhador ao meio no qual se criou e se educou, como também politicamente útil, uma vez que alçava mira contra tudo aquilo que estivesse fora da esfera do trabalho (PAULILO, 2003, p. 114).

país o deslanchar da modernidade capitalista em sua fase industrialista, pela "produção", nas áreas urbanas, da força de trabalho requerida ao ambiente industrial, em sua dupla conotação de capacitação e de disciplinamento, para assegurar a nova ordem, proveniente de nova cultura com seus novos valores, demandantes de uma nova consciência, inculcada e desenvolvida no e pelo aparato escolar, que também se prestaria a conter o êxodo em direção às cidades. Assim posta, a concepção estratégica do projeto o conformou como uma intervenção social, que se desdobrava em quatro dimensões: temporal, cultural, social e pedagógica, incorporadoras de ampla variedade de conceitos e preconceitos.

A dimensão temporal centrava no presente a urgência da realização de empreendimento cujo valor decorria da constatação imparcial, racional e consensual de que a situação vigente, originada de um passado a superar, era deletéria à vida social, e da viabilidade econômica, da aspiração social e do imperativo moral da intervenção do poder público para construir porvir que se prometesse coletivamente venturoso e para o qual o empreendimento representava fator essencial. O que se requeria era a ruptura com o legado do passado, mesmo valorizando-o em alguns aspectos de interesse; o engajamento das forças e dos esforços do presente, sob a liderança do poder público para materialização do desejado, mesmo que as contribuições se ativessem ao âmbito do papel social de cada um; a assimilação de visões, valores e missões, portadores de um futuro pelo qual valia a pena o sacrifício pessoal e coletivo, mesmo que o benefício fosse colhido pelas novas gerações. E o projeto consubstanciava o plano de ação para percorrer esse percurso.

A dimensão cultural acolhia valores tidos como exemplares de outras sociedades, européias ou a estadunidense, porque se tornara corriqueira a renegação da raça pelas elites, ora a desprezar sua composição[275] e miscigenação[276], ora a desqualificar sua cultura *vis-à-vis* a padrões de referência mais valorizados[277], numa idealização de que a reconstrução social se poderia dar pela incorporação de valores desses povos economicamente com maior pujança e culturalmente mais civilizados, imiscuindo-os no imaginário da população e amalgamando-os aos valores locais quando possível, ou sobrepondo-os, como moldes ou fôrmas[278], por intermédio das instituições e das organizações sociais, a fim de que pudessem ser incorporados à

---

[275] "[Carneiro Leão] aliava ao nacionalismo, a rejeição às nossas origens étnicas, afirmando que só um resultado medíocre se poderia obter da mistura [...] *de íncolas na idade da pedra, de negros na idade do bronze e brancos degenerados*" (Dicionário de Educadores no Brasil, Maria Cristina de Albuquerque Araújo, p. 121).

[276] Martins (1986) realça como o preconceito racial esteve por longo tempo subjacente à uma sociologia que "quer explicar pela mestiçagem e pela 'natureza indolente' do povo os males da sociedade e as dificuldades para 'constituir' a nação". Refere que João Batista Lacerda, um dos primeiros cientistas brasileiros, diretor do Museu Nacional do Rio de Janeiro, único latino-americano a apresentar um relatório no Primeiro Congresso Universal das Raças, reunido em Londres, em 1911, ia tão longe a ponto de afirmar, que o elemento branco acabaria por "*suffoguer (dans les métis) les éléments chez lesquels pourraient persister encore quelques traits du nègre. Le Brésil, alors, deviendra l'un des principaux centres civilisés du monde...*".

[277]. "Um dia de New York vale uma vida no Brasil - pelo menos ensina mais que ela" (trecho de carta de Monteiro Lobato a Anísio Teixeira, citado por Martins, 1986).

[278] CARVALHO, M. M. Chagas de. *Molde nacional e fôrma cívica:* higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931). São Paulo: EDUSF, 1998.

práxis por meio de relações políticas e econômicas que eram típicas de democracias capitalistas bem sucedidas. A Educação seria a instituição e a escola a organização social que o projeto encarregava dessa missão civilizadora.

A dimensão social, ao mobilizar e conclamar a sociedade para feito de escol, elevava a auto-estima ao apelar ao espírito nacionalista da Reforma e à valorização de um dos símbolos da brasilidade: as edificações escolares deveriam ostentar a majestade singela do tradicional estilo colonial brasileiro, já que, no dizer de Azevedo, "a arquitetura colonial é, de fato, a unica que fala de nossas origens históricas [...], trazendo caráter racial bem definido...". Assim, a concepção reformista aliava à forma, reconquistada, o conteúdo, inaudito, para expressar um novo fazer, pautado pela tríade: *escola única* - a mesma escola para todos, gratuita, a abrigar e obrigar a uma "formação inicial comum", democraticamente; *escola do trabalho* - ensinar a trabalhar: tecnicamente, produtivamente, eficientemente, disciplinadamente, é a finalidade da escola numa sociedade que se apóia na organização do trabalho; *escola da comunidade* - "a escola nova se propõe por uma forma de vida e de trabalho em comum, a ensinar a viver em sociedade e a trabalhar em cooperação". A escola nova seria o instrumento social da transformação social, em consonância com os altos fins e valores que a sociedade moderna requeria, o governo instituído patrocinava e o projeto encerrava.

A dimensão pedagógica, ao se valer do princípio da aprendizagem ativa, promovia concomitantemente: dilatamento das oportunidades de realização de atividades, a serem aproveitadas como momentos de trabalho propícios à aprendizagem; expansão das oportunidades de interação, a serem utilizadas à conformação do comportamento. Alargava-se o conjunto de situações favoráveis à atuação dos professores na conciliação de trabalho e cooperação, afirmação da individualidade e apreensão do interesse coletivo, desenvolvimento pessoal e contribuição social; numa liberdade balizada pela disciplina e pela responsabilidade, em ambiente de experimentação contínua. Para indicar o *modus faciendi*, a Prefeitura do Distrito Federal fez publicar, em 1929, com introdução de Fernando de Azevedo, textos com os programas para os jardins de infância e para as escolas primárias, cuja organização dos conteúdos balizava o trabalho docente, a instruir duplo processo de formação, o do alunado e o do professorado.[279]

Desse modo, tomadas em conjunto, as Reformas Carneiro Leão e Fernando de Azevedo, que cobriram o período de 1922 a 1930, revelaram o reconhecimento da existência de uma cultura alheia às formas de profissionalização capitalista, numa sociedade em que a população, marcada pela pobreza e pelo atraso civilizacional em relação aos centros de referência, era resistente e despreparada para acolher mudanças, a demandar intervenção planejada que

---

[279] "Trazia não só uma grade de disciplinas organizada por seus princípios educativos - observação, expressão, educação social e higiênica, história pátria e iniciação matemática - como um plano esquemático para o ensino de conjunto, repartido em três conjuntos temáticos especialmente interessantes à reforma da instrução: a natureza e o homem; o trabalho; e a sociedade. Havia instruções acerca das melhores estratégias de [...] aproveitar as oportunidades abertas pelas crianças para identificar-lhes o interesse, bem como indicações acerca do modo como orientar cada uma das disciplinas. No conjunto, discriminavam-se as normas através das quais se procurava instituir os princípios da *escola nova* na atividade diária da classe" (PAULILO, 2003, p. 107).

visasse possibilitar a assimilação de novos valores e a homogeneização das referências sociais, a fim de conformar a almejada unidade nacional em consonância com as pretensas necessidades que uma elite difusamente identificava como essenciais a um povo em formação.

> Esse fundo de convicções alimentou as estratégias de aculturação sistematizadas pelas reformas da instrução pública no aparelho de ensino da capital com seu conteúdo. Deu expressão ideológica às pretensões das administrações Carneiro Leão e Fernando de Azevedo de fazerem o sistema público de ensino representar uma espécie de matriz social essencial, que distribuiria os indivíduos ao longo dos processos de trabalho e produção a partir do *mérito* e do *dom* de cada um (PAULILO, 2003, p. 103); [...] partilharam a tarefa de normalizar, codificar, profissionalizar e sistematizar a escolarização das camadas populares, e tudo isso foi usado para estabelecer o âmbito e os critérios da educação a elas dispensada (*idem*, p. 101).

Com a quebra do arcabouço institucional vigente e a tomada do poder pelas forças que constituíram a Revolução de 1930, o Governo Provisório, entre seus primeiros atos, instituiu o Ministério da Educação e Saúde Pública, para avocar o primado da orientação de uma educação que passava a se querer unificada, com a adoção de políticas para balizar todos os níveis de ensino[280]: por um lado a buscar constituir um sistema nacional de educação pública, por outro a retirar ou tolher a responsabilidade dos estados e a possibilidade de realização de experiências diversificadas, como as reformas regionais que marcaram os anos de 1920. No entanto, o Governo Provisório encontrou o campo da Educação constituído e buliçoso, a acolher expressivos membros da *intelligentsia* em formação, imersos em debates locais e conferências nacionais patrocinadas por órgão que os congregava para discutir teses, nem sempre convergentes, e compartilhar experiências, nem sempre similares, disseminadas pelos estados do Ceará, Pernambuco, Bahia, Espírito Santo, Minas Gerais, Distrito Federal, São Paulo, Paraná e Rio Grande do Sul, a fazer ver o significado e a importância da área educacional dos pontos de vista político e social e o interesse em exercer influência sobre ela, fosse por cooptação ou controle. Para isso, teve que conviver, por cinco anos, no dizer de Cunha, com o desenvolvimento de "duas políticas educacionais, uma autoritária, pelo governo federal, outra liberal, pelo governo do Estado de São Paulo e pela prefeitura do Distrito Federal" (CUNHA, 2000, p. 163), num embate de amplas conseqüências.

> A preocupação de ajustar a diferenciação e a qualidade do ensino aos requisitos de uma civilização urbano-industrial, e também o anseio de considerar a produção intelectual dos educadores, em particular a resultante da pesquisa científica, a serviço de um sistema de educação pública, deu importância às reformas da instrução. Sob a designação *escola nova*, tanto as preocupações quanto os anseios daqueles que participaram das campanhas de renovação educacional encontraram uma valência comum. Ela

[280] Até essa data, os assuntos educacionais estavam afetos ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores, incumbindo aos governos estaduais, por força do artigo 35 da Constituição de 1891, a organização do ensino pré-primário, primário, profissional e normal. A regulamentação da Educação Superior e do ensino secundário sempre esteve subordinada à esfera federal, mas a instalação de cursos era franqueada aos estados da federação e aos particulares.

> foi toda feita na aproximação de intelectuais identificados com o movimento de inovação educacional e professores interessados nessa renovação: é dizer que se estruturou ao redor de alguns grandes temas e de alguns nomes destacados. Nesse sentido, a significativa produção intelectual, as reformas da instrução e os movimentos de reorganização de instituições escolares, técnicas e administrativas consolidaram mais que um projeto definido de ação educativa, um sistema de alianças políticas. [...] Os seus promotores foram todos intelectuais e/ou professores que, aos seus próprios olhos, trabalhavam para o bem público. Não duvidaram que cada uma de suas iniciativas cumpria a tarefa de contribuir para transformar o aparelho escolar instalado para a instrução pública num sistema de escolarização ao alcance de todos, mas recusavam-se a expandi-lo sem reservas ou precauções. Em cada manobra que realizaram na Diretoria-Geral de Instrução enunciavam essa tarefa como parte da obra de regeneração/reorganização/ reconstrução nacional (PAULILO, 2003, p. 119).

A escolha de Francisco Campos para o cargo de Ministro da Educação[281], contudo, a par de recompensar o apoio da oligarquia mineira ao movimento revolucionário, que ele ajudara a articular junto às elites gaúchas e que resultou na escolha de Vargas, visou prestigiar sua específica linha de atuação à frente da reforma da instrução pública mineira[282], enquanto Secretário do Interior do governo do presidente Antonio Carlos Ribeiro de Andrada (1926 a 1930), a sinalizar os princípios e valores que deveriam ser encampados pelos estados, nesse deslocamento da política educacional da esfera estadual para a federal.

Em Minas Gerais, a reforma Francisco Campos assumira que a escola primária deveria levar a criança a assimilar a "ordem intelectual e moral reinante", ou seja, além de encampar a idéia de uma educação voltada à vida e ao trabalho, ampliar os horizontes infantis para transformar as crianças não em repositórios de noções fabricadas, mas para fazê-las incorporar o senso comum, "que é o eixo em torno do qual se organiza a personalidade humana". Assim, a escola poderia assumir seu duplo papel: de provocadora de alterações sociais profundas, "de poderoso instrumento de conservação". Para isso, o artigo 249, do Regulamento do Ensino Primário de 15 de outubro de 1927, indicava claramente a finalidade da instrução primária: visar "não somente a instrução, mas, antes e sobretudo, a educação, compreendendo-se como tal toda obra destinada a auxiliar o desenvolvimento físico, mental e moral das crianças, para o que deverá ser considerada a infância não do ponto de vista do adulto, mas do ponto de vista *dos motivos e interesses do adulto*" (grifo nosso).

Sob tal perspectiva ou se incorria em paradoxo, ou se almejava imprimir outra conotação às propostas da Escola Nova, que Francisco Campos dizia encampar e patrocinar, ao encaminhar, em 1927, cinco professoras mineiras para estudar na Universidade de Colúmbia, sob

---

[281] Francisco Campos nomeou Lourenço Filho para chefiar seu gabinete, incumbindo-o, também, de planejar uma futura Faculdade de Educação, Ciências e Letras.

[282] Além disso, em 1927, fora constituída a segunda universidade do país, a Universidade de Minas Gerais, a seguir o mesmo modelo por aglutinação, como denomina Cunha, da pioneira Universidade do Rio de Janeiro, ao incorporar as faculdades existentes em Belo Horizonte: Engenharia, Direito, Medicina, Odontologia e Farmácia. A instituição "recebeu generosos subsídios do governo estadual e de seus professores, os quais abriram mão de parte de seus vencimentos para a constituição de um fundo de organização da reitoria" (CUNHA, 2000, p. 163).

a linha educacional proposta por John Dewey, e ao contratar, em 1929, professores na Suíça, França e Bélgica para lecionar em Minas Gerais, à época em que as professoras enviadas aos Estados Unidos retornavam ao Brasil, para comporem os quadros da Escola de Aperfeiçoamento de professores.[283] De fato, seu ideário, contrário ao Estado e às instituições liberais, pregava o Estado nacional unitário e autoritário, conduzido por elites incumbidas de atuarem como agentes da história, o que bem se espelhava em duas de suas alocuções: 1) "O mundo jurídico, que é essencialmente o mundo da segurança e da ordem, se baseia, além do postulado da justiça, nos dois postulados da certeza e da duração"; 2) "O futuro da democracia depende do futuro da autoridade. Reprimir os excessos da democracia pelo desenvolvimento da autoridade será o papel político de numerosas gerações".[284]

> É assim que, na Reforma Francisco Campos, a matriz liberal que vinha norteando as campanhas desenvolvidas sob o lema "representação e justiça" sofre uma importante inflexão. O programa de republicanização da República, que animava as iniciativas anteriores de reforma da instrução pública, começa a adquirir nova configuração, passando a ter como horizonte transformações de maior monta no imaginário e nos comportamentos dos grupos sociais de algum modo envolvidos com a escola (CARVALHO, 2000, p. 239).

Desse modo, é possível contrapor às realizações materiais de Francisco Campos, entre 1926-1929 - remodelação das escolas normais de Belo Horizonte e Ouro Preto e fundação de mais 19 delas espalhadas pelo estado, triplicação do número de escolas primárias, fundação da Escola de Aperfeiçoamento -, a introdução de todo um corpo de doutrina, estribado em duas vertentes: no âmbito político, o patrocínio da idéia do estado totalitário de direita; no âmbito moral, o patrocínio do catolicismo como religião do povo brasileiro.[285] Assim, a Revolução de 30, ao acolher Campos, deu guarida àquele que seria o ideólogo da nova ordem[286], na expressão de Malin, e cuja intervenção não se faria tardar.

A Reforma Francisco Campos de contorno federal preencheu o mês de abril de 1931. Aos 11, editaram-se três decretos, que se pretendiam interligados: o Decreto 19.850 criou o Conselho Nacional de Educação e os Conselhos Estaduais de Educação; o Decreto 19.851 instituiu o Estatuto das Universidades Brasileiras; o Decreto 19.852 dispôs sobre a organização da

---

[283] "Francisco Campos empreende, em Minas Gerais, a renovação do ensino público, criando em Belo Horizonte, a Escola de Aperfeiçoamento para professores diplomados pelas escolas normais comuns. Para a organização desse estabelecimento, fez vir da Europa uma missão de notáveis educadores, chefiada por Edouard Claparède, o grande psicólogo suíço. Entre os membros dessa missão contava-se Helena Antipoff, assistente de Claparède, e que, posteriormente, radicou-se no Brasil, realizando importante trabalho no setor de Psicologia e da educação de crianças excepcionais e deixando entre nós grande número de discípulos" (LEMME, 2005, p. 168).

[284] Dicionário Histórico e Biográfico Brasileiro (DHBB), Francisco Campos, Mauro Malin.

[285] "Em 1928, provocando alguma celeuma nos meios políticos e angariando a simpatia da Igreja Católica, o governo de Minas Gerais reintroduziu o ensino religioso nas escolas públicas" (DHBB, Francisco Campos, Mauro Malin).

[286] "Representante dos novos valores originados das oligarquias decadentes, Francisco Campos aliava à sua grande capacidade intelectual um enorme desejo de ascensão política. Daí a facilidade com que se adaptará a todas as injunções políticas, contanto que permaneça no poder" (Norma de Góis Monteiro, *apud* DHBB, Francisco Campos, Mauro Malin).

Universidade do Rio de Janeiro. O Conselho Nacional de Educação, a ser formado por estudiosos da área educacional e que só viria a funcionar em 1934, objetivava estabelecer um nível "técnico" para funcionar como órgão consultivo do Ministério ou, nos seus similares, das secretarias estaduais. O Estatuto das Universidades Brasileiras, editado com a intenção de propor modelo único para essas instituições no país, não define o conceito de universidade, nem se alarga na compreensão da abrangência de suas funções, mas, a exemplo daquelas duas existentes, a do Rio de Janeiro e a de Minas Gerais, a compõe por justaposição de institutos isolados, que se encimam por uma reitoria de parcos poderes.[287] A minuciosa organização da Universidade do Rio de Janeiro em nada contribuiu para seu melhor funcionamento.[288] Aos 18, o Decreto 19.890 determinou a organização do ensino secundário, configurando-o em moldes que perduraram ao longo das décadas.[289] Aos 30, o Decreto 19.941 reintroduziu, em caráter facultativo, o ensino religioso nas escolas oficiais.

Não foi pacífica, no entanto, a aceitação dessas medidas em meio à área de Educação. Primeiro, porque a Diretoria da Instrução Pública do Rio de Janeiro, no Governo Pedro Ernesto Batista, sucessor de Antônio Prado Jr., passou a contar, desde 15 de outubro de 1931, com Anísio Teixeira, que já se notabilizara academicamente ao se tornar o primeiro brasileiro titulado no exterior na área de Educação e por suas propostas inovadoras durante a gestão à frente da Instrução Pública da Bahia. Em segundo lugar, porque Fernando de Azevedo, após sua espetaculosa gestão no Rio de Janeiro, retornara prestigiado a São Paulo, onde, em 1931, na Companhia Editora Nacional, fundou a Biblioteca Pedagógica Brasileira e, em 1932, apesar da oposição ao governo e a convite do interventor no estado, por considerar adequadas as condições de trabalho oferecidas, veio a ocupar a Diretoria de Instrução Pública. Terceiramente, porque o encerramento das atividades da Sociedade de Educação de São Paulo transformou a ABE no fórum centralizador dos debates do campo, cuja principal pauta orbitava o escolanovismo, a instituir a capital da República em centro de confronto de idéias, ideários e ideologias. No testemunho de Paschoal Lemme (2005), a Reforma Campos foi considerada fragmen-

---

[287] "Artigo 5º. A constituição de uma universidade brasileira deverá atender às seguintes exigências: I congregar em unidade universitária pelo menos três dos seguintes institutos de ensino superior: Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Escola de Engenharia e Faculdade de Educação, Ciências e Letras; II dispor de capacidade didática, aí compreendidos professores, laboratórios e demais condições necessários ao ensino eficiente; III dispor de recursos financeiros concedidos pelos governos, por instituições privadas e por particulares, que garantam o funcionamento normal dos cursos e a plena eficiência da atividade universitária; IV submeter-se às normas gerais instituídas neste Estatuto."

[288] O decreto sobre a Universidade do Rio de Janeiro "continha 328 artigos que regulamentam desde a escolha e as atribuições do Reitor, dos Diretores, dos membros do Conselho Técnico-Consultivo, até a definição dos programas, ano a ano, de todas as disciplinas ministradas em cada uma das faculdades. Dispunham, também, sobre as regras de escolaridade, os critérios de nomeação dos professores, seus salários e assim por diante" (Dicionário de Educadores no Brasil, Maria Célia Marcondes de Moraes, p. 384).

[289] "Na verdade, foi a partir de então que passou a existir no Brasil um ensino secundário tal como se concebe hoje. O curso foi aumentado para sete anos, sendo cinco da parte fundamental comum (o que depois se chamou de ginasial) e dois de um curso complementar, 'obrigatório para os candidatos à matrícula em determinados institutos de ensino superior' (o complementar se desdobraria mais tarde em 'científico' e 'clássico', adquirindo vida própria, enquanto o acesso ao ensino superior passava a ser feito através dos exames vestibulares)" (DHBB, Francisco Campos, Mauro Malin).

tária, a manutenir o alheamento federal em relação ao ensino popular, pelo que os membros mais atuantes da ABE, entre eles Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, a fim de pressionar o Governo, resolveram convocar conferência nacional, para dezembro de 1931, a ter como tema: "As grandes diretrizes da educação popular".

> O chefe do Governo Revolucionário Provisório - Getúlio Vargas -, especialmente convidado, instalou os trabalhos da conferência e, em memorável discurso, disse aos Educadores presentes que os considerava convocados para encontrarem uma "fórmula feliz" com a qual fosse definido o que ele denominou de "o sentido pedagógico" da Revolução de 1930, que o Governo se comprometia a adotar na obra em que estava empenhado de reconstrução do País (LEMME, 2005, p. 171).

Do evento desdobraram-se iniciativas: "uma, direta e imediata, que consistiu na assinatura de um Convênio Estatístico entre o governo federal e os estados para adotar normas de padronização e aperfeiçoamento das estatísticas de ensino, em todo o País"; outra, proposicional e controversa, refletida em documento que buscava "traçar as diretrizes de uma verdadeira política nacional de educação e ensino, abrangendo todos os seus aspectos, modalidades e níveis" (*idem*). Esse documento, elaborado e encabeçado por Fernando de Azevedo, veio a ser nomeado "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", e contou com a adesão de 25 signatários ilustres[290], mas selou a divisão entre as alas em disputa pela hegemonia da ABE, arregimentadas em torno dos aspectos que deveriam orientar cada modalidade de ensino e cada específico nível, já que divergiam quanto ao cunho a ser impresso à educação, se conservador das tradições e associado à religião, se reformador social, propendente ao científico e ao laico.

O Manifesto, de março de 1932, posicionou-se enfaticamente contra o ensino tradicional e a estrutura de ensino vigente, por considerá-los faltos de concepção filosófico-social de suas finalidades e dissociados da estrutura econômica, à qual era "indispensável entrelaçar e encadear", propugnando que "para dominar a obra educacional [...] é preciso possuir [...] um conjuncto de idéas abstractas e de principios geraes, [...] para vermos mais claro e mais longe e desvendarmos, atravez da complexidade tremenda dos problemas sociaes, horizontes mais vastos".[291] Por conceber a educação como um dos elementos da formação social, variável a cada época em função das diferentes concepções de vida vigentes em cada sociedade e em cada classe, considera que "a educação nova não pode deixar de ser uma reacção categorica, intencional e systematica contra a velha estructura do serviço educacional, artificial e verbalista". A educação nova "deixa de construir um privilegio determinado pela condição economica e social do individuo, para assumir um 'caracter biologico', com que ella se organiza para a col-

---

[290] Afrânio Peixoto, A. de Sampaio Dória, Anísio Spinola Teixeira, M. Bergstrom Lourenço Filho, Roquette Pinto, J. G. Frota Pessoa, Julio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Mario Casassanta, C. Delgado de Carvalho, A. Ferreira de Almeida Jr., J. P. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Noemy M. da Silveira, Hermes Lima, Atílio Vivacqua, Francisco Venâncio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Meirelles, Edgard Sussekind de Mendonça, Armanda Álvaro Alberto, Garcia de Rezende, Nóbrega da Cunha, Paschoal Lemme, Raul Gomes.

[291] Do texto original, captado por OLIVEIRA (2002), foi mantida, nos trechos selecionados, por vezes justapostos, a ortografia em que o documento foi escrito.

lectividade em geral, reconhecendo a todo o individuo o direito a ser educado até onde o permittam as suas aptidões naturaes, independente de razões de ordem economica e social. A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira funcção social, preparando-se para formar 'a hierarchia democratica' pela 'hierarchia das capacidades', recrutadas em todos os grupos sociaes, a que se abrem as mesmas opportunidades de educação. Ella tem, por objecto, organizar e desenvolver os meios de acção duravel com o fim de 'dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento', de accôrdo com uma certa concepção do mundo".

Desse modo, se cada indivíduo tem direito à sua educação integral, decorre que o Estado, de seu lado, tem o dever de considerá-la uma função social e eminentemente pública, "que elle é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociaes". Para realizar essa função social e pública a escola deveria caracterizar-se como única, laica, gratuita, obrigatória, unificada para ambos os sexos:

> "escola official, unica, em que todas as creanças, de 7 a 15, todas ao menos que nessa edade, sejam confiadas pelos paes á escola publica, tenham uma educação commum, egual para todos";
>
> "laicidade, que colloca o ambiente escolar acima de crenças e disputas religiosas, alheio a todo o dogmatismo sectario, subtráe o educando, respeitando-lhe a integridade da personalidade em formação, á pressão perturbadora da escola quando utilisada como instrumento de propaganda de seitas e doutrinas";
>
> "gratuidade extensiva a todas as instituições officiaes de educação é um principio egualitario que torna a educação, em qualquer de seus gráos, accessivel não a uma minoria, por um privilegio economico, mas a todos os cidadãos que tenham vontade e estejam em condições de recebel-a";
>
> "a obrigatoriedade [...] [que] se deve estender progressivamente até uma edade conciliavel com o trabalho productor, isto é, até aos 18 annos, é mais necessaria ainda 'na sociedade moderna em que o industrialismo e o desejo de exploração humana sacrificam e violentam a creança e o jovem', cuja educação é frequentemente impedida ou mutilada pela ignorancia dos paes ou responsaveis e pelas contingencias econômicas";
>
> "a escola unificada não permitte ainda, entre alumnos de um e outro sexo outras separações que não sejam as que aconselham as suas aptidões psychologicas e profissionaes, estabelecendo em todas as instituições 'a educação em commum' ou coeducação, que, pondo-os no mesmo pé de egualdade e envolvendo todo o processo educacional, torna mais economica a organização da obra escolar e mais facil a sua graduação".

"A selecção dos alumnos nas suas aptidões naturaes, a suppressão de instituições creadoras de differenças sobre base economica, a incorporação dos estudos do magisterio á universidade, a equiparação de mestres e professores em todos os seus gráos e a reacção contra tudo que lhe quebra a coherencia interna e a unidade vital, constituem o programma de uma politica educacional, fundada sobre a applicação do principio unificador que modifica profun-

damente a estructura intima e a organização dos elementos constitutivos do ensino e dos systemas escolares".

Revolucionário. Comunista! Esta a pecha que atribuíram ao Manifesto os partidários da educação conservadora das tradições, associados à religião e aos interesses privados voltados à exploração empresarial da educação.[292]

O Manifesto abordava, além desse aspecto chave da unidade e coerência da função educacional no desenvolvimento da capacidade vital do ser humano, os requisitos de autonomia funcional e de descentralização: aquela entendida como autonomia técnica, administrativa e econômica; esta pela atribuição aos estados da incumbência da educação em todos os níveis. Ao governo da União caberia fazer executar e cumprir a constituição e as leis ordinárias, bem como prover recursos onde houvesse deficiência de meios, facilitando o intercâmbio pedagógico e cultural entre os estados. Assim, a unicidade sistêmica seria mantida, sem que se recorresse à deletéria centralização. "A estructura do plano educacional corresponde, na hierarchia de suas instituições escolares (escola infantil ou pre-primarias; primaria; secundaria e superior ou universitaria), aos quatro grandes periodos que apresenta o desenvolvimento natural do ser humano. É uma reforma integral da organização e dos methodos de toda a educação nacional, dentro do mesmo espirito que substitue o conceito estatico do ensino por um conceito dynamico fazendo um appello, dos jardins de infancia á Universidade, não á receptividade mas á actividade creadora do alumno".[293]

O ensino superior, portanto, deveria ultrapassar mera formação profissional, a exemplo das escolas de engenharia, medicina e direito, organizadas como instituições de ensino com vistas à aplicação imediata de saberes profissionais e pautadas por "uma direcção utilitaria em vista de uma funcção publica ou de uma carreira privada". "Ao lado das faculdades profissionaes existentes, reorganizadas em novas bases, impõe-se a creação simultanea ou successiva, em cada quadro universitario, de faculdades de sciencias sociaes e economicas; de sciencias mathematicas, physicas e naturaes, e de philosophia e letras que, attendendo á variedade de typos mentaes e das necessidades sociaes, deverão abrir ás universidades que se crearem ou se reorganizarem, um campo cada vez mais vasto de investigações scientificas". Essa instituição universitária deveria ser organizada para desempenhar tripla função: investigação e

---

[292] Lima (2002) salienta que os educadores católicos, "representados principalmente por [Everardo] Backheuser, Jonatas Serrano e D. Xavier de Matos, apoiaram, a princípio, a idéia de Escola Nova. A publicação das 'diretrizes definidas' do movimento, formuladas por Fernando de Azevedo em *Novos Caminhos e Novos Fins* (1931) e, sobretudo, o Manifesto dos Pioneiros marcou nova cisão inclusive na Associação Brasileira de Educação, já que a liderança católica acusava os líderes escolanovistas de difundir idéias 'comunistas'".

[293] É interessante notar que na exposição de motivos dos três decretos de Francisco Campos, promulgados a 11 de abril de 1931, pode-se ler: "A educação do homem não se fará jamais mediante o sistema de receptividade passiva... A verdadeira educação concentra o seu interesse antes sobre os processos de aquisição do que sobre o objeto que eles têm em vista, e a sua preferência tende não para a transmissão de soluções já feitas, acabadas e formuladas, mas para as direções do espírito, procurando criar, com os elementos constitutivos do problema ou da situação de fato, a oportunidade e o interesse pelo inquérito, a investigação e o trabalho pessoal em vista da solução própria e adequada e, se possível, individual e nova" (DHBB, Francisco Campos, Mauro Malin).

pesquisa, criadora de ciência; ensino, transmissora da ciência feita e dos conhecimentos acumulados; extensão, "vulgarizadora ou popularizadora [...] das sciencias e das artes".

À mobilização intelectual que se seguiu ao Manifesto, juntou-se, em julho, a mobilização armada da Revolução Constitucionalista de São Paulo, cuja repercussão fez Minas Gerais oscilar entre o apoio a Vargas e ao movimento paulista, a gerar intrigas e indispor Francisco Campos, representante da oligarquia mineira no Governo Provisório, com o poder central. Em 16 de setembro de 1932 Francisco Campos pediu demissão do cargo de Ministro da Educação e Saúde Pública, sendo substituído por "Washington Pires, ex-deputado federal por Minas e novo representante do estado no Governo Provisório, por indicação de Olegário Maciel" (DHBB, Francisco Campos, Malin), presidente do estado. Em 26 de julho de 1934, a pasta foi assumida por Gustavo Capanema, que nela permaneceria até o fim do Estado Novo, mas a sofrer eterna oposição de Francisco Campos.

Em São Paulo e no Rio de Janeiro as atuações de Fernando de Azevedo e de Anísio Teixeira à frente da Instrução Pública fizeram-se notórias: Azevedo a orientar seu trabalho por base teórica de matriz predominantemente européia; Teixeira a fazer sobressair sua abordagem centrada em autores norte-americanos.

Lima salienta, em São Paulo, o engajamento de Fernando de Azevedo:

> Começou a trabalhar no sentido de transformar radicalmente a estrutura, a mentalidade, as técnicas de ensino e de educação em escolas de todos os tipos e níveis de ensino. Constituiu comissões para redigir um Código de Educação, que propiciasse a todos uma consulta acessível. Entre as inovações desse Código [promulgado em abril de 1933] destacou-se a reestruturação do Ensino Normal, transformando-o num curso profissional, com três anos de duração, cujo candidato deveria antes, e obrigatoriamente, ter cursado o ginásio de cinco séries. Estava aberto então o caminho para elevar, a nível universitário, a formação profissional do professor primário" (LIMA, 2002).

Nesse ano de 1933, em agosto, Armando de Salles Oliveira, vinculado ao jornal O Estado de S. Paulo que tinha na educação sua bandeira desde Rangel Pestana e na defesa da fundação de verdadeiras universidades no país o esforço editorial de Júlio de Mesquita Filho, foi nomeado Interventor em São Paulo, o que propiciou a Fernando de Azevedo a possibilidade de materialização da ambição universitária do Manifesto dos Pioneiros, por intermédio de sua participação no projeto de criação da Universidade de São Paulo, que se concretizaria com o Decreto 6.283, de 25 de janeiro de 1934. A Universidade de São Paulo também foi formada por aglutinação de escolas de formação profissional tradicionais - Direito, Engenharia, Medicina e Agricultura -, acrescida do Instituto de Educação, "elevado à categoria de escola superior e incorporado à universidade como Faculdade de Educação" (CUNHA, 2000, p. 167), contudo, seu desenvolvimento apresentaria características próprias, decorrentes da contratação de ilustres professores estrangeiros para fazerem parte de seus quadros, a conferir-lhe imediato prestígio cultural e científico. Segundo Cunha (2000), uma vez constituída a nova universidade, foram criados a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, o Instituto de Ciências Econômicas e Co-

merciais e a Escola de Belas Artes, além de se ligarem à universidade os diversos institutos de pesquisa técnico-científica mantidos pelo estado: Instituto Biológico, Instituto de Higiene, Instituto Butantã, Instituto Agronômico de Campinas, Instituto Astronômico e Geofísico, Instituto de Radium, Instituto de Pesquisas Tecnológicas e o Museu de Arqueologia, História e Etnografia, a compor formidável aparato à disposição da pesquisa, do ensino e da extensão.

No Rio de Janeiro, Anísio Teixeira, ao adotar estratégia de respeito às condições locais para introdução de mudanças por experimentação gradual, promoveu uma espécie de administração por projetos[294], ancorados teoricamente no Instituto de Educação, dirigido por Lourenço Filho desde 1932. Em 1934, para consolidação das experiências bem sucedidas, o Departamento Municipal de Educação foi reorganizado de forma inovadora. Criaram-se três superintendências executivas para cuidar das modalidades de ensino - educação elementar, educação secundária geral e técnica e ensino de extensão[295], ensino particular - e quatro superintendências executivas incumbidas de áreas de atuação educacional específica - educação de saúde e higiene escolar; educação física, recreação e jogos; educação musical e artística; ensino de desenho e artes aplicadas. Repartições especializadas também foram responsabilizadas pela formação do professorado - Instituto de Educação e Instituto de Pesquisas Educacionais -, administração da infra-estrutura - Divisão de Prédios e Aparelhamentos Escolares - e controle estatístico - Divisão de Obrigatoriedade Escolar e Estatística.

> A atividade desse período esconjurou muito do empirismo meramente analítico e da teorização meramente especulativa dos estudos pedagógicos, incentivou de um modo mais amplo as pesquisas sobre as ações recíprocas dos indivíduos em meio escolar e veio aprofundar as tecnologias de sondagens estatísticas e das pesquisas de ensino-experimental. [...] O papel central da prática na organização que [Anísio Teixeira] procurou dar ao ensino fez dos anos de 1931-1935 um período rico em planificações, classificações, mensurações, enquadramentos e esquadrinhamentos (PAULILO, 2005, p. 19-20).

A gestão de Anísio Teixeira, todavia, enfrentou intensa oposição, a partir não só de sua crítica à Reforma Campos para o ensino secundário, por ele considerada elitista e antidemocrática, já que mantinha o dualismo da oferta de educação profissional para o povo e de educação acadêmica aos provindos da elite, mas também pela ousadia de compor um sistema completo de educação para o Distrito Federal, a abranger do pré-escolar à universidade, em sintonia com os princípios assentados no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova. Sintomaticamente, porém, os conflitos começaram com a reforma do ensino secundário, quando da transformação das escolas profissionais em escolas técnico-secundárias, para as quais reivin-

---

[294] Paulilo (2005, p. 18) refere que o foco desses projetos era o desenvolvimento de "tecnologias pedagógicas", que desdobravam as atividades infantis em harmonia com os impulsos, as tendências, os interesses e a capacidade da criança, sendo que, para servir de laboratório de cada um dos projetos em andamento, uma ou mais escolas eram escolhidas.

[295] "[...] uma das medidas mais populares de sua gestão foi a criação dos cursos de extensão, continuação e aperfeiçoamento, mais tarde denominado ensino supletivo [...] [para] atender pessoas que não puderam realizar ou completar seus estudos nos cursos regulares, em épocas e idades próprias" (FÁVERO, 2000).

dicou o reconhecimento federal e sua equiparação aos cursos secundários tradicionais, no que concernia à possibilidade de seus egressos participarem dos exames vestibulares aos cursos superiores, além da independência de fiscalização direta por parte do Ministério da Educação. Entretanto, a reação iracunda do integralismo e dos educadores católicos se manifestou na criação da Universidade do Distrito Federal - Decreto 5.513, de 4 de abril de 1935 -, para a constituição da qual não foram convidados, sequer para lecionar. No discurso que profere, quando de inauguração da UDF, o reitor Anísio Teixeira, afronta o dogma[296], a tradição[297], a educação aristocrática[298], o eruditismo autodidata[299], os interesses estabelecidos[300], ao defender a universidade pautada, nas expressões que viriam a ser criadas por Cunha, pelo "liberalismo igualitarista", em contraposição ao "liberalismo elitista", que esse autor considera prevalente na criação da Universidade de São Paulo.[301]

> A radicalização político-ideológica da conjuntura de 1935 colocava na alça de mira do governo o reitor Anísio Teixeira e o prefeito Pedro Ernesto. A insurreição da Aliança Nacional Libertadora, em novembro de 1935, provocou a intervenção no Distrito Federal e, em conseqüência, a prisão de Pedro Ernesto e o afastamento de Anísio. Apesar deste ter se "exilado" no interior da Bahia, a UDF ainda tem uma sobrevida, mas perde progressivamente sua autonomia, até que o decreto nº 1.063, de 1939, a extingue, com o argumento de que o decreto municipal que a criara era inconstitucional (TRINDADE, 2005).

A Secretaria de Educação e Cultura do Distrito Federal foi, então, assumida por Francisco Campos, que logo em 1936 regulamentou o ensino religioso, para consolidar o apoio da Igreja.[302] A Universidade do Rio de Janeiro foi transformada na Universidade do Brasil em 1937, novamente com a pretensão de que servisse de modelo único às demais.[303] A reitoria da

---

[296] "[A Universidade não tem] nenhuma 'verdade' a dar, a não ser a única verdade possível, que é a de buscá-la eternamente".

[297] "O saber não é um objeto que se recebe das gerações que se foram, o saber é uma atitude de espírito que se forma lentamente ao contato dos que sabem".

[298] "Em países de tradição universitária, a cultura une, solidariza e coordena o pensamento e as ações. No Brasil, a cultura isola, diferencia, separa".

[299] "Não cooperamos, não colaboramos, não nos solidarizamos com os companheiros, nem em ação, nem em pensamento, porque cada um de nós é o centro do universo".

[300] "É esse isolamento que a universidade virá destruir. A universidade socializa a cultura, socializando os meios de adquiri-la".

[301] "Trata-se de manter uma atmosfera de saber para preparar o homem que o serve e o desenvolve. Trata-se de conservar o saber vivo e não morto, nos livros ou no empirismo das práticas não intelectualizadas. Trata-se de formular intelectualmente a experiência humana, sempre renovada, para que a mesma se torne consciente e progressiva." (As notas 296 a 301 referem-se a textos recolhidos por Trindade, 2005).

[302] "Os discursos daquela época confirmaram o significado político que atribuía à presença da religião nas escolas: instrumento de cooptação da Igreja Católica que, em seu papel na formação da juventude, deveria oferecer à educação substância e conteúdo moral, disciplina e adaptação aos valores vigentes" (Dicionário de Educadores no Brasil, Maria Célia Marcondes de Moraes, p. 385).

[303] "Os dois primeiros artigos do Decreto que estabelece as normas para esse nível de ensino são admiráveis: Art. 1.º - O ensino superior é livre em todo o país [...] uma vez observados os preceitos fixados na presente lei. Art. 2.º - A partir da publicação desta lei, para que um curso superior se organize e funcione, em todo o país, é necessária a autorização prévia do Governo Federal (Decreto-lei nº 421, de 11.05.1938)" (MARTINS, 1986).

UDF, em 1938, foi entregue, por pressão da Igreja, a Alceu Amoroso Lima, seu algoz, para liquidá-la. Completou-se, assim, a obra centralizadora e autoritária, ao se fazer o Estado não aceitar a autonomia da universidade e impor tutela sobre todo o sistema educacional, mas, em contrapartida, foi possível a Capanema instituir o mecenato de estado para estruturar e ordenar o campo cultural.

> À ascendência sobre a Universidade, segue-se uma longa lista de iniciativas no plano cultural, promovidas sob os auspícios do Ministro da Educação. Villa-Lobos é encarregado de organizar escolas de músicas e de canto coral em todo o país. Mário de Andrade, que colabora com o Ministro em toda uma série de iniciativas, é encarregado de preparar o projeto de uma Enciclopédia Brasileira, que nunca será implementado. Os "reformadores" da *Escola Nova*, como Anísio Teixeira e Lourenço Filho, pois Fernando de Azevedo é excluído pela ação de Amoroso Lima, são encarregados de fundar e dirigir o Instituto de Estudos Pedagógicos, o Instituto Nacional do Livro, com as funções de contribuir para a expansão das bibliotecas em todo o país e de editar (ou subvencionar a edição) dos livros escolhidos pelo Ministro, conta em seus quadros Buarque de Hollanda e outros intelectuais conhecidos.
> A iniciativa mais espetacular, e também a mais simbólica, é a construção do prédio do Ministério. A partir de um esboço de Le Corbusier, e inicialmente sob sua orientação, os que serão mais tarde os criadores de Brasília (Lúcio Costa e Oscar Niemayer) constroem o edifício que permanecerá como o primeiro monumento (oficial) da arquitetura moderna no Brasil. E é a Portinari que se solicita pintar os murais do prédio.
>
> Em outras palavras, apagam-se as fronteiras entre o campo cultural e o Estado. Isso não ocorre sem conflitos, dúvidas e dilacerações entre os membros da *intelligentsia*: eles sabem que não são mais mestres de suas relações com a política e que essa identidade social tão procurada depende então, de algum modo, de seu reconhecimento pelo Estado. Até o fim do *Estado* Novo (1945), essa *intelligentsia* nascida em 1922 continua a produzir e a criar como antes, com a ressalva de que seu sopro renovador parece agora absorvido pelo Estado. Ou seria o caso de pensar que ela começa a acreditar que sua "missão" só pode realizar-se através do Estado? (MARTINS, 1986).

Proposições sistematizadas à práxis administrativa

A expansão do capitalismo industrial, até o início do século XX, combinou *ação empreendedora*, na exploração de oportunidades ditadas por imperativos econômicos; *capacitação logística*, no encadeamento de linhas de abastecimento de insumos e de distribuição de produtos ditadas por imperativos de mercado; *habilidade organizadora*, no estabelecimento de arranjos organizacionais, procedimentais, decisórios, técnicos e relacionais ditados por imperativos de eficiência produtiva e eficácia acumulativa, sem contar com qualquer corpo teórico de sustentação de sua prática. Contudo, se a partir do final do século XIX evidencia-se a transformação do capitalismo em imperialismo, pelo surgimento de cartéis e da grande empresa[304], a própria complexidade decorrente da constituição dessas entidades de elevado porte

[304] "O número de cartéis era, na Alemanha, de aproximadamente 250 em 1896 e de 385 em 1905, abarcando cerca de 12.000 estabelecimentos". [...] "Dos dados da estatística da indústria alemã de 1907 deduz-se que mesmo esses 12.000 grandes estabelecimentos concentram seguramente mais de metade de toda a energia a vapor e elétrica.

econômico acarretou a necessidade de lidar com grandes massas de materiais e de contingentes humanos, com implicações sobre seus resultados econômico-financeiros e suas relações sociais e políticas com o ambiente. Essa complexidade estimulou o interesse por estudos específicos, ora voltados ao impacto agregado dessas organizações nas economias nacionais e na economia internacional, ora focados nas formas e meios de condução das empresas e corporações a atuações bem sucedidas. Estes últimos passaram a ser acolhidos como pertencentes ao campo da administração de empreendimentos, a formar seu corpo de doutrina.

A Administração tornou-se receptora de variadas contribuições de autores de múltiplas áreas de conhecimento, conforme o desenvolvimento de seus próprios campos disciplinares, os quais buscaram interpretar, explicar e predizer o funcionamento das organizações, bem como propor ou prescrever linhas de ação ou oferecer técnicas de apoio aos administradores, para auxiliá-los na gestão. Essa literatura, apesar de se valer de diferentes graus de sistematização e formalização, veio a ser entendida e aceita como teoria[305], ora denominando-se teoria de organização, ora teoria de administração, de gestão ou de *management*, mas na maioria das vezes a tratar de ambas, como se formassem as partes complementares dos conhecimentos do campo. Rigorosamente, contudo, poder-se-ia considerar a teoria de organização mais abrangente e complexa, em virtude de ser a organização a entidade social fundamental a acolher teorias de administração, as quais poderiam ser consideradas, de fato, propostas ao exercício da gestão, no processo de condução das organizações ao alcance de seus fins.

Majoritariamente, as referências às organizações abordam as que têm fim econômico e objetivo de lucro, ou seja, as empresas, mesmo que boa parte das contribuições teóricas seja aplicável a organizações não econômicas e sem fins lucrativos. O motivo, parece, é que não seria por causa destas que se promoveriam tantos estudos e contribuições à Administração, pois elas - se for possível aceitar com Bernardes (1990) que as organizações podem ser classificadas de acordo com seus fins em coercitivas, normativas e utilitárias[306] - ao se constituírem por necessidades sociais de coerção, de expressão de sentimentos e de aspirações morais e po-

---

Nos Estados Unidos da América do Norte, o número de *trusts* era de 185 em 1900 e de 250 em 1907. A estatística americana divide todas as empresas industriais em empresas pertencentes a indivíduos, a sociedades e a corporações. A estas últimas pertenciam em 1904, 23,6%, e, em 1909, 25,9%, isto é, mais da quarta parte do total das empresas. Nos referidos estabelecimentos trabalhavam 70,6% dos operários em 1904, e 75,6% em 1909, isto é, três quartas partes do total. O valor da produção era, respectivamente, de 10,9 e 16,.3 bilhões de dólares, ou seja, 73,7% e 79% do total. Nas mãos dos cartéis e *trusts* concentram-se freqüentemente sete ou oito décimas partes de toda a produção de um determinado ramo industrial" (LÊNIN, 2005, p. 23).

[305] O termo teoria há de ser utilizado em acepção ampla, ao se aceitar, a despeito do grau de formalização e de rigor metodológico, que as proposições estudadas e debatidas ao longo do tempo, apontadas em publicações da e para a área de Administração como contribuições teóricas, sejam entendidas como tal.

[306] Bernardes (1990), baseado em White e Souza, propõe que na cultura organizacional podem ser identificados três componentes: tecnologia, instituição (preceitos institucionais) e sentimentos, inter-relacionados de modo que qualquer alteração em um deles refletirá nos demais. Também considera que, conforme o tipo de organização, há preponderância de um dos componentes, sendo grande a variação de intensidade ou de ênfase à medida que a organização mais se volte para fins utilitários, coercitivos ou expressivos. Assim, associa ao tipo de organização coercitiva à preponderância do componente instituição, ao tipo de organização utilitária a ênfase na tecnologia e à organização normativa a supremacia dos sentimentos.

líticas, ou, ainda, de serviços comunitários, encaminham-se para formas de gestão bastante distintas daquelas que se caracterizam como requeridas pelas organizações utilitárias.

A diversidade de proposições teóricas, caracterizadora do domínio da Administração, não difere do constatado por Khun (2000) em outras áreas de conhecimento e reflete três aspectos do desenvolvimento do campo: *a)* insuficiência da formulação teórica existente em relação à multiplicidade de aspectos relevantes, para dar conta da complexidade envolvida no funcionamento das organizações e das relações que elas promovem entre os indivíduos, dentro e fora delas, entre si e entre elas, a manter o interesse pela pesquisa e produção acadêmicas; *b)* existência de correntes de pensamento confluentes na compreensão, explicação ou proposição de encaminhamentos úteis e aplicáveis ao entendimento ou ao processo de administração das organizações; *c)* existência de divergências entre autores agrupados em torno de referenciais ou de modelos representativos de construções intelectuais, a propugnarem verdadeiras suas concepções, análises e proposições, calcadas em pressupostos, raciocínios e jargões diferentes, posicionando-se de forma antagônica e crítica em relação aos outros grupos.

Assim, tanto não há suficiência de conhecimentos sistematizados, quanto não há consenso sobre o arcabouço de conhecimento válido, já estabelecido, e como se deva dar a produção de conhecimento novo, o que não invalida o acervo colocado à disposição do estudioso ou militante na área. É possível, então, retrospectivamente, identificar abordagens compatíveis entre si e construídas sobre fundamentos assentados por teorias predecessoras, em que as visões de aspectos relevantes ao processo administrativo vêm sendo aceitas como adequadas ao estudo das organizações. É a convergência dessas perspectivas instituidoras de tradições e paradigmas, a congregar autores e corpo teórico, que passou a ser entendida como uma Abordagem ou Escola de Administração.[307]

Os autores tendem a classificar as abordagens à Administração conforme se lhes configure específica seleção e articulação de fatores, ou lógica de enquadramento.[308] No encadeamento entre elas, porém, reiteradamente utilizam como critério de referência o período histórico em que as mais importantes contribuições foram propostas, pois, usualmente, a cada época corresponde conjunto de preocupações que lhe é própria, decorrente do estado da arte, das

---

[307] "No desenvolvimento de qualquer ciência, admite-se habitualmente que o primeiro paradigma explica com bastante sucesso a maior parte das observações e experiências facilmente acessíveis aos praticantes daquela ciência. Em conseqüência, um desenvolvimento posterior comumente requer a construção de um vocabulário e técnicas esotéricas, além de um refinamento de conceitos que se assemelham cada vez menos com os protótipos habituais do senso comum. Por um lado, essa profissionalização leva a uma imensa restrição da visão do cientista e a uma resistência considerável à mudança de paradigma. A ciência torna-se sempre mais rígida. Por outro lado, dentro das áreas para as quais o paradigma chama a atenção do grupo, a ciência normal conduz a uma informação detalhada e a uma precisão da integração entre a observação e a teoria que não poderia ser atingida de outra maneira" (KHUN, 2000, p. 91).

[308] Dessas classificações, podem ser citadas como exemplos algumas de diferentes décadas: de 1961, a contribuição de Harold Koontz, que denominou a teoria de administração de "selva semântica"; de 1972, a abordagem histórica do pensamento administrativo de Claude George Jr.; de 1981, a perspectiva de Jeffrey Pfeffer, calcada no exercício do poder nas organizações; de 1991, as contribuições de Lee Bolman e Terrence Deal, propondo critérios mais amplos e compreensivos, de acordo com quatro *frames* de referência.

forças em pugna, das exigências do ambiente e das aspirações dos grupos influentes com possibilidade de realização. Ademais, o efeito depurativo do tempo permite averiguar a pertinência de juízos anteriores, a confirmar ou confrontar suas hipóteses de sustentação ou a efetividade de seus postulados. Por isso, a literatura voltada à consolidação dos conhecimentos do campo, pela conjunção de teorias com similaridade de pressupostos, encontra, nas ordenações históricas, adequado encaminhamento às suas análises.

Em nosso meio, ao menos três autores seguem essa diretiva, como mostra o Quadro 6.

I. Chiavenato	*F. Motta; I. Vasconcelos*	*K. H. Park*
Abordagem Clássica da Administração	Escola Clássica de Administração e Movimento da Administração Científica	Administração Científica e a Abordagem Clássica
Abordagem Humanística da Administração	Escola de Relações Humanas	Abordagem das Relações Humanas
Abordagem Neoclássica da Administração	Teorias sobre Motivação e Liderança: da Administração de Recursos Humanos à Gestão de Pessoas	Abordagem Behaviorista ou Comportamental
Abordagem Estruturalista da Administração	Processos Decisórios nas Organizações e o Modelo Carnegie (Racionalidade Limitada)	Abordagem Estruturalista e Funcionalista
Abordagem Comportamental da Administração	Estruturalismo e a Teoria da Burocracia	Abordagem Sistêmica
Abordagem Sistêmica da Administração	Teoria dos Sistemas Abertos e Perspectiva Sociotécnica das Organizações	Abordagem Contingencialista
Abordagem Contingencial da Administração	O Sistema e a Contingência: Teoria das Organizações e a Tecnologia	
	Desenvolvimento Organizacional	
	Enfoques Pós-Contingenciais	

Quadro 6. Classificação histórica das Teorias de Administração
Fonte: Elaborado pelo Autor.

Chiavenato (1993), todavia, além de seguir a abordagem histórica, defende que as Escolas de Administração podem ser agrupadas, ainda, de acordo com seus principais enfoques, isto é, conforme a ênfase atribuída a aspectos de suas análises ou proposições, e expõe cinco delas à consideração: ênfase nas tarefas, na estrutura, nas pessoas, no ambiente, na tecnologia. Motta;Vasconcelos (2002) propõem encaminhamento similar, mas assentam o referencial, ou o foco de análise, sobre os aspectos estruturais e relacionais, ou seja, sobre os elementos formais, explícitos e visíveis, em contraposição aos elementos comportamentais e subjetivos. Os aspectos estruturais e relacionais igualmente se desdobram, conforme se contemplem os ambientes interno e externo às organizações, a ensejar a constituição dos quadrantes analíticos homogêneos dispostos a seguir.

<table>
<tr><td rowspan="4">Ambiente</td><td colspan="2">Estrutural</td><td rowspan="4">Interno</td></tr>
<tr><td>Aspectos estruturais externos</td><td>Aspectos estruturais internos</td></tr>
<tr><td>Aspectos relacionais externos</td><td>Aspectos relacionais internos</td></tr>
<tr><td colspan="2">Relacional</td></tr>
</table>

Figura 2. As Escolas de Administração e os diversos focos de análise
Fonte: MOTTA, F. C. P; VASCONCELLOS, I. F. G. Teoria Geral de Administração, 2002, p. 5.

Esta óptica parece especialmente adequada à interpretação das contribuições no período sob análise, na medida em que nele emergiram as teorias mais introvertidas, voltadas aos aspectos estruturais e relacionais internos, de grande impacto sobre o modo e o meio de vida dos assalariados: os diretamente envolvidos com a produção industrial, aqueles com funções burocráticas, os de nível de supervisão e a gerência, distinguindo-os pela educação, posição e remuneração, tanto na hierarquia organizacional como na sociedade, ao tornar aceita nesta a estratificação desenvolvida naquela.

No quadrante dos *aspectos estruturais internos* Motta; Vasconcelos (2002) inserem a Escola Clássica de Administração e o Movimento da Administração Científica, bem como o Estruturalismo e a Teoria da Burocracia, compatíveis com a Abordagem Clássica da Administração e a Abordagem Estruturalista de Administração de Chiavenato (1993), com a Administração Científica e a Abordagem Clássica e com a Abordagem Estruturalista e Funcionalista de Park (1997).

A Administração Científica refere-se aos aspectos estruturais internos por preocupar-se, primordialmente, com a dimensão tecnológica da organização, ou seja, a produção fabril. Como salientam Shafritz; Ott, "sob o sistema de produção fabril, o sucesso empresarial resulta de bem organizado sistema de produção que mantenha as máquinas ocupadas e o os custos sob controle" (SHAFRITZ; OTT, 1996, p. 31). Nesse contexto, em que "engenheiros e suas máquinas são as chaves da produção", é requerido, por intermédio do estudo das tarefas e do que as circundam, encontrar a melhor maneira de integrar o operário à máquina, provendo-o dos instrumentos, instruções e treinamento necessários ao bom desempenho no trabalho, para que este possa ser obtido de forma regular e contínua, confiavelmente. Os principais autores ligados a esta Escola e seus tresdobramentos - Taylor, Emerson e Gantt, de um lado, Ford e sua linha de produção, de outro e os Gilbreth entre eles -, preocuparam-se em observar e analisar sistematicamente os movimentos, os tempos e a seqüência das tarefas para encontrar as melhores formas[309] e modos de planejá-las, executá-las e controlá-las. Coerentemente, buscaram

[309] "Entre os vários métodos e instrumentos utilizados em cada operação, há sempre método mais rápido e instrumento melhor que os demais. Estes métodos e instrumentos melhores podem ser encontrados bem como aperfei-

os mais apropriados métodos para: *a)* estabelecer e executar as próprias atividades gerenciais de planejamento e controle; *b)* desenvolver métodos e processos fabris; *c)* proceder à seleção, treinamento e acompanhamento dos operários. Imbuíram-se do espírito do empirismo e da aplicação de procedimentos característicos do método indutivo, ao fazer observações, coletar informações, identificar regularidades e anomalias, evidenciar relações causais para, então, prescrever preceitos a serem adotados. Dessa sistematicidade na abordagem de cada aspecto da produção e da articulação dos vários saberes requeridos para compreendê-la em sua integralidade, em esforço para nada deixar ao acaso, resultou a autodenominação do trabalho feito de Administração Científica, em que o recurso à ciência é o mister da gerência.

Taylor (1987), sob a pressuposição de os operários aliarem uma nativa "indolência natural" à "indolência sistemática", "proveniente da intercomunicação humana", a aproveitarem a "ignorância do patrão a respeito dos tempos para realizar os trabalhos", encarece a necessidade de divisão de trabalho entre a gerência e os trabalhadores. A gerência a incumbir-se do planejamento das tarefas e da orientação e "auxílio cordial" ao operário; os trabalhadores dedicados à execução, a empregar sua energia de modo controlado durante a jornada, em benefício próprio e da empresa. A gerência a valer-se de recursos científicos para a realização de estudos cujos resultados pudessem ser aplicados à produção; os operários a utilizarem esses resultados, inseridos nas instruções escritas das especificações da produção, para alcançar o desempenho esperado. Assim, os arranjos organizacionais, procedimentais, decisórios, técnicos e relacionais voltaram-se ao planejamento e ao controle das atividades operacionais, relevantemente determinadas pelas condições tecnológicas e técnicas de produção, secundada pelo atendimento às demandas da instituição, pois o pensamento dominante via as empresas como máquinas, a usarem "pessoas, capital e máquinas como suas peças", com desprezo de qualquer forma de expressão dos sentimentos.[310]

O perfil desse administrador, portanto, é técnico e racional, no sentido de buscar a melhor transformação das entradas em saídas por meio da utilização de metodologia científica. Seu papel social e político, assentado no pleno exercício da autoridade do cargo, é o de atuar em benefício do patrão, pelo aumento da produção e diminuição do custo, e em benefício do operário, por evitar-lhe a fadiga e oferecer-lhe maior salário. Este, ao proporcionar elevação do nível de vida, desestimularia a associação sindical. O *status* social dos gerentes decorreria de sua atuação em benefício da sociedade, que pode se abastecer de mais bens, à medida que se tornem acessíveis pelas quedas de preço derivadas das reduções de custo e do aumento dos salários, advindos do aumento da produção dos operários. Ou seja, o gerente concretiza materialmente as elucubrações teóricas de Adam Smith, dentro da lógica do capitalismo liberal, a partir da intervenção no microcosmo da produção.

çoados na análise científica de todos aqueles em uso. Isto acarreta gradual substituição dos métodos empíricos pelos científicos, em todas as artes mecânicas" (TAYLOR, 1987, p. 42).

[310] *"Workers were viewed not as individuals but as the interchangeable parts in an industrial machine whose parts were made of flesh only when it was impractical to make them of steel"* (SHAFRITZ; OTT, 1996, p. 31).

Então, a Administração Científica pôde pretender inserir-se no método científico de produção de conhecimento - circunscrito ao âmbito da Administração - como inovadora e paradigmática, a instituir metodologia e teoria próprias, que passaram a ser seguidas, aplicadas e evoluídas, pelo aprimoramento da prática e da teoria[311], por seus seguidores e sucessores.

A Escola Clássica refere-se a aspectos estruturais internos ao centrar a preocupação sobre a dimensão institucional da organização, a prover preceitos ou princípios gerais que servem de orientação ao administrador, para que as funções essenciais ao funcionamento do empreendimento sejam levadas a efeito. Salienta, dentre elas, a relevância da função administrativa em seu eminente papel de organizar e gerir a grande e complexa empresa industrial, apesar das proposições serem universalmente aplicáveis a qualquer tipo de organização. De fato, a Escola Clássica pode ser considerada uma abordagem global à gestão, a integrar o "organismo material" ao "corpo social" por intermédio da ação administrativa das chefias, dispostas escalarmente em hierarquia, na busca do alcance dos fins estabelecidos pela direção, que ocupa o ápice da cadeia de comando. Os excertos abaixo caracterizam esse entendimento:

> *Dirigir* é conduzir a empresa, tendo em vista os fins visados, procurando obter as maiores vantagens possíveis de todos os recursos de que ela dispõe; é assegurar a marcha das seis funções essenciais (FAYOL, 1990, p. 26).
>
> A *função administrativa* tem por órgão e instrumento o *corpo social*. Enquanto as outras funções põem em jogo a matéria-prima e as máquinas, a função administrativa restringe-se somente ao pessoal (FAYOL, 1990, p. 43).

A importância atribuída à função administrativa institui, efetivamente, o âmbito de competência próprio da Administração e do papel do administrador, visto que "a capacidade mais necessária aos agentes superiores das grandes empresas é a capacidade administrativa". Por isso, a educação exclusivamente técnica, calcada no intensivo aprendizado das matemáticas em escolas de engenharia, deveria ceder lugar ao estudo e à aprendizagem de administração, já que "a regra de três sempre bastou aos homens de negócio". Entrementes, como todos

---

[311] Para escrutínio das proposições das Teorias de Administração, Tordino (2004) explora a idéia de existência de estrutura genérica de aplicação do método científico na modernidade, em que a escolha do raciocínio ou método de base - dedutivo, indutivo, abdutivo - está sob influência de concepções que refletem compreensões dos problemas do mundo, a orientar abordagens racionalistas, empíricas, positivistas e pragmáticas de construção do conhecimento, em ambiente crescentemente valorado pela doutrina do liberalismo. Nessa proposição, assume como hipóteses que: 1. a teoria decorre da metodologia adotada; 2. a experiência ou a prática valida a teoria e o método; 3. a avaliação é um tipo especial de método, que se quer dele independente; 4. a metodologia é um tipo especial de teoria, que se quer dela condicionante. Propõe, então, que o conhecimento produzido pode passar por três ciclos de validação. O ciclo 1 pode ser considerado como ciclo de aprimoramento da prática, em que, a partir da avaliação da produção do conhecimento original, é feita sua reprodução. A evolução, se houver, dá-se sempre por melhoria incremental, isto é, faz-se mais ou melhor do mesmo ou de algo semelhante, recorrentemente, com as variações para melhor sendo de pequena monta, a ocorrer em torno do conhecimento original. Seu impacto está no nível da eficiência. O ciclo 2 pode ser entendido como ciclo de aprimoramento da teoria, no qual a avaliação da produção do conhecimento original dá azo a outra forma de apreender o real, a possibilitar evolução no processo de formulação teórica, com a nova teoria a ensejar outras práticas. Seu impacto está no nível da efetividade. O ciclo 3 pode ser denominado ciclo de desenvolvimento da teoria, no qual a avaliação da produção do conhecimento original é de disrupção, a proporcionar base para nova concepção do real e ensejar nova fundamentação teórico-metodológica, que se apresenta como descontínua em relação à concepção teórico-metodológica anterior. Seu impacto está no nível da eficácia.

têm necessidade de noções administrativas em variadas circunstâncias e instâncias da vida, o ensino de administração deveria ser geral: "rudimentar nas escolas primárias, um pouco mais extenso nas secundárias e muito desenvolvido nas superiores". Justifica-se: estando a Educação cada vez mais voltada a preparar ao exercício de atividades profissionais; dando-se a atuação profissional progressivamente no âmbito de organizações produtivas; preferindo estas organizações paulatinamente o homem educado no provimento das posições de chefia; dado que a capacidade técnica é a principal no trabalho do operário, mas a partir do primeiro nível de supervisão já se reduz sua necessidade, a favor de alguma capacidade administrativa; dado que este requerimento tende a crescer à medida que se ascenda a escala hierárquica; então é natural que o ensino de administração seja inserido nas escolas primárias, secundárias e superiores. É a capacidade administrativa que distingue os que podem ou não aspirar posições de chefia e, depois, salientarem-se em seu exercício.

Assim posta, a função administrativa, diante das demais funções - técnicas, comerciais, financeiras, de segurança e contábeis -, é aquela que, simultaneamente, se apresenta menos específica e mais necessária, por transcender à especialização funcional e alçar-se à condição de denominador comum aos postos de chefia[312], pois, em variado grau, mas proporcionalmente ao nível hierárquico, dos chefes é requerido o uso dos elementos administrativos da previsão, da organização, do comando, da coordenação e do controle, além de serem os chefes os aplicantes dos princípios de administração. O administrador, para exercer quaisquer das funções especializadas essenciais à organização, requer delas conhecimentos específicos, visto exigirem capacidades que lhes são próprias; entretanto, elas não bastam: é preciso dispor de capacidade administrativa, encerrada nos elementos da administração, e de qualidades e conhecimentos de outras naturezas para completar seu perfil. Fayol entende a competência técnica na área específica como elemento de fundo, a compor, com as qualidades físicas, intelectuais e morais, e com a cultura geral e a experiência, o conjunto de capacidades do administrador, para que possa exercer a função administrativa. Apesar de ressaltar que a importância de cada um desses elementos "se relaciona com a natureza e importância da função", enfatiza que essa capacidade "pode e deve adquirir-se, assim como a capacidade técnica, primeiramente na escola e depois na oficina" (FAYOL, 1990, p. 38).

Como os princípios de administração constituem-se em regras derivadas da observação e da prática, devem ser aplicados flexivelmente e mais bem aceitos como referências gerais, sob aspectos que envolvem o trabalho, do que ordenamento rígido. Propiciam, todavia, reflexão sobre alguns entendimentos que, ao longo do tempo, se foram revelando auspiciosos à prática e ao cotidiano e, por isso, passíveis de alguma generalização, a erigirem-se em pres-

---

[312] "Se se trata de escolher um contramestre entre os operários, um chefe de oficina entre os contramestres ou um diretor entre os engenheiros, não é nunca a capacidade *técnica* que decide a escolha. [...] Entre os candidatos de valor técnico equivalente, será dada preferência ao que for considerado superior por suas qualidades de presença, autoridade, ordem, organização e outras, que são os próprios elementos da capacidade *administrativa*" (FAYOL, 1990, p. 37).

crições para serem "utilizadas com inteligência e comedimento". Fayol propõe catorze princípios[313], de diferentes graus de importância, esferas de aplicação e abrangência, mas ao menos cinco dentre eles - divisão do trabalho, hierarquia, unidade de direção, unidade de comando, proporcionalidade entre autoridade e responsabilidade - passaram a ser amplamente aceitos e adotados: verdadeiros truísmos aspirantes à universalidade.

Os arranjos organizacionais, procedimentais, decisórios, técnicos e relacionais, propostos pela Teoria Clássica, voltam-se ao planejamento da estrutura, com vistas à adequada divisão funcional do trabalho, e à institucionalização de escala hierárquica, a dispor racionalmente a posição dos órgãos e das chefias, as quais, no exercício da função administrativa e atentas aos princípios de administração, devem levar o corpo social à integração, valendo-se predominantemente do contato pessoal e da palavra oral para evitar a burocratização e aproximar o corpo social, a resultar no desempenho esperado.[314]

Teoria de um homem só, o fayolismo funda-se em alegado registro de observações do Autor ao longo de extensa vida empresarial, grande parte dela em cargos de direção, a permitir-lhe, no vácuo de corpo de doutrina, propor conjunto articulado e abrangente de descrições e proposições a serem utilizadas na administração das organizações. Apesar de fazer crer que procedeu empírica e indutivamente, sua obra não demonstra a fundamentação que alicerça suas propostas, jamais sendo dada à publicidade a natureza dos registros efetuados, dos aspectos metodológicos adotados ou quaisquer outros indícios de procedimentos requeridos à construção do saber científico tão preconizado. Entretanto, o próprio Autor comenta a abundância de doutrinas pessoais de empresários e administradores, frente à carência de doutrina consagrada, isto é, de "conjunto de *princípios*, de *regras*, de *métodos*, de *procedimentos* postos à prova e controlados pela experiência geral" (FAYOL, 1990, p. 38). A isso se propõe com a publicação de seu trabalho: iniciar uma corrente e provocar a discussão pública, na esperança do surgimento de doutrina. Os seguidores de Fayol - principalmente Mooney, nos Estados Unidos (1931) e Gulick, na Europa (1937) -, poucas contribuições de relevo aportaram à doutrina, de modo que, em essência, a denominação de Escola Clássica mais não faz do que generalizar aquilo que é a concepção de seu mentor.

Para a Administração, a Escola Clássica pode ser aceita como inovadora e paradigmática, porém, diferentemente da Administração Científica, cujos métodos requerem do novato, após a aprendizagem, o teste da prática, a revelar indubitavelmente o resultado alcançado, o que pode dar ensejo a que percorra os percursos do aprimoramento da prática e do aprimora-

---

[313] São eles: divisão do trabalho, autoridade e responsabilidade, disciplina, unidade de comando, unidade de direção, subordinação ao interesse geral, remuneração do pessoal, centralização, hierarquia, ordem, equidade, estabilidade do pessoal, iniciativa, união do pessoal.

[314] Park (1997) cita que Fayol assim expressa esta convicção, ao descrever sua atuação como diretor-geral, enfrentando situação de crise: "Em 1888 houve apenas uma mudança na forma de exercer a função administrativa, e sem variar nenhuma outra condição, sem que os elementos adversos diminuíssem o seu peso, os negócios voltaram a prosperar e não cessaram mais de aumentar seu ritmo. Com as mesmas minas, as mesmas máquinas, iguais recursos financeiros, idênticos mercados comerciais, o mesmo Conselho de Administração e o mesmo pessoal, apenas com a influência de uma nova forma de administração, a Sociedade começa um movimento ascendente".

mento da teoria, as proposições da Escola Clássica, após a aprendizagem, tornam-se axiomáticas e, aí, impedem a aferição objetiva de resultados com relação às suas efetivas causas, a dificultar percursos evolutivos que não se atenham à discussão dos axiomas e da eventual inserção, exclusão ou complementação entre eles. Contudo, para além dessa contraposição, aflora que o perfil do administrador traçado pela Teoria Clássica ultrapassa o da Administração Científica, não apenas pela relativização da importância da função técnica, mas pela extensão impressa à função administrativa. O homem, o administrador em exercício, é visto com inteireza e a própria função de modo abrangente, posto a formação profissional de origem ou de base poder encaminhá-lo à execução das funções essenciais em seus aspectos de conhecimentos específicos, mas a serem complementados por saberes de administração, de alguma forma também eles tecnicizantes, e incorporados a um homem de elevada qualidade pessoal. A imagem do administrador, traçada por Fayol, aponta-o como figura de escol e comprometido com a empresa e a sociedade; por essas qualidades, respeitado dentro e fora dela. A organização é pensada como a grande empresa industrial - apesar da pretensão à universalidade dos pressupostos da Administração -, onde a inter-relação funcional é ampla e o encadeamento hierárquico longo, a criar níveis intermediários de administradores entre o topo e a base do corpo social, o que abre espaço à ascensão a posições progressivamente demandantes de maior exercício da função administrativa e reforçam a hierarquia e a unidade de comando.

A Teoria da Burocracia refere-se a aspectos estruturais internos em razão de voltar-se à dimensão institucional da organização, mais do que a qualquer outra face. Originada em Weber, no que veio a ser designado de Sociologia da Burocracia, preocupa-se com o estudo das características de funcionamento do estado moderno e das grandes organizações, que cada vez em maior número vieram à cena com o capitalismo industrial, a descrever como se articulam na busca da eficiência garantidora do alcance de objetivos organizacionais.

A primeira fundamentação, em Weber, provém da identificação de aspectos que possam embasar a crença na legitimidade da autoridade, entendida como instituto estruturado, duradouro e estável, para sobre ele constituir organização social perene. Propõe, então, que "há apenas três bases inequívocas, em que se pode basear a crença na autoridade legítima" (1967, p. 18): legal, tradicional, carismática. Cada uma dessas bases, porém, engendra estruturas sociais singulares, inconciliáveis entre si, em virtude de se pautarem por peculiares concepções de mundo e de sociedade e demandarem meios de administração e aparatos administrativos diferentes, fundados em arranjos organizacionais, procedimentais, decisórios, técnicos e relacionais específicos e característicos, que se querem acreditados e aceitos como se fossem meios e aparatos que lhes são inerentes, imanentes e, por isso, diferentes. A boa compreensão dessas estruturas sociológicas requer isolá-las e tomar cada uma per si, assumindo-lhe

condição de funcionamento ideal[315], a fazer aflorar o que lhe é, ao mesmo tempo, típico e diferente: essa a segunda fundamentação.

Assim tomadas, pode-se considerar a autoridade legal mais bem talhada do que as autoridades tradicional e carismática para adaptar-se à modernidade e à industrialização e, talvez, conceitualmente a elas suceda, em complexidade, e negue, em relação aos vínculos que estabelecem com a pessoa do senhor ou líder, a representar ruptura frente a essas amarras. De fato, os valores imbuídos na doutrina do liberalismo e nos postulados econômicos clássicos não são compatíveis com os tipos de autoridade tradicional e carismática, pois as idéias de racionalidade e de cálculo em prol do proveito próprio com elas não se coadunam. Weber salienta que a autoridade legal, por se basear em leis que "podem ser promulgadas e regulamentadas livremente por procedimentos formais e corretos" (1967, p. 18), leva a sociedade a se pautar pelo respeito a regras e regulamentos legais, que "preceituam a quem e a que regra obedecer": à obediência é a elas devida e não a alguém pessoalmente. A burocracia é o tipo mais puro de autoridade legal, pois não só se apresenta heterônoma e heterocéfala no aparato organizacional do Estado, mas consubstancia a idéia de racionalidade de meios para alcance de fins.

Motta; Vasconcelos (2002) consideram que a burocracia começou a desenvolver-se em meados do século XV, a partir de elementos como: racionalização do direito, que passou a ser escrito e organizado hierárquica e logicamente, em substituição ao direito consuetudinário; centralização do poder estatal; consolidação das indústrias e predomínio da racionalidade técnica; consolidação da sociedade de massa. A autoridade legal e a forma burocrática de organização que lhe é derivada, ao abarcarem a estrutura do Estado e a empresa capitalista privada, tipicamente apresentam como características: *a)* caráter legal das normas e regulamentos; *b)* caráter formal das comunicações; *c)* caráter racional e divisão do trabalho; *d)* impessoalidade das relações; *e)* hierarquia de autoridade; *f)* rotinas e procedimentos padronizados; *g)* competência técnica e meritocracia; *h)* especialização da administração, que é separada da propriedade; *i)* profissionalização dos participantes; *j)* completa previsibilidade de funcionamento.[316] Essas condições são adequadas à obtenção do esforço produtivo de grandes contingentes de pessoas, que podem estar espacialmente situadas em locais diversos, mas manter a cooperação e a racionalidade, posto que decorrem das próprias características da burocracia.

> Em resumo, a burocracia é uma solução organizacional que tenta evitar a arbitrariedade, o confronto entre indivíduos e grupos e os abusos de poder. Seu objetivo é o de or-

---

[315] "Obtém-se um tipo ideal mediante a *acentuação* unilateral de *um ou vários* pontos de vista, e mediante o encadeamento de grande quantidade de fenômenos *isoladamente* dados, difusos e discretos, que se podem dar em maior ou menor número ou mesmo faltar por completo, e que se ordenam segundo os pontos de vista unilateralmente acentuados, a fim de se formar um quadro homogêneo *de pensamento*. Torna-se impossível encontrar empiricamente na realidade esse quadro, na sua pureza conceitual, pois se trata de uma *utopia*. A atividade *historiográfica* defronta-se com a tarefa de determinar, em cada *caso particular*, a proximidade ou afastamento entre a realidade e o quadro ideal [...]. Ora, desde que cuidadosamente aplicado, esse conceito cumpre as funções específicas que dele se esperam, em benefício da investigação e da representação" (WEBER, 1991, p. 106).

[316] De acordo com a seqüência apresentada por Chiavenato (1993).

> ganizar a atividade humana de modo estável para a consecução de fins organizacionais explícitos" (MOTTA; VASCONCELOS, 2002, p. 19).

Concebida fora do âmbito da Administração, a Teoria da Burocracia a ela subsidia de duas formas relevantes: descreve fundamentadamente o racional da constituição e do funcionamento ideal ou típico da organização burocrática, apanágio da modernidade; introduz na área o uso do método do tipo ideal, útil à elaboração de construtos descritivos e explicativos do funcionamento de grupos sociais extensos, que aspiram ao alcançamento de objetivos comuns de forma organizada e duradoura. Weber (1967) alerta, contudo, tendo em vista os pressupostos próprios ao método de construção do tipo ideal, ser impossível a existência de estrutura de autoridade exclusivamente burocrática, administrada apenas por funcionários contratados, a agir *sine ira et studio*, pois tanto o corpo dirigente como os funcionários favorecem grupos de interesse, que, de diversas formas, fazem parte da administração. De qualquer modo, a Teoria da Burocracia e seu método subjacente fornecem bases sólidas ao estudo das organizações pelo método indutivo[317] e ajuda a instruir uma Teoria da Organização.

Por preocupada com a institucionalização do poder e o exercício da autoridade, a Teoria da Burocracia entende o administrador como um superior em comando, a agir em conformidade com leis e regulamentos, que prescrevem o âmbito de sua atuação ou jurisdição, relacionando-o à sua especialização, já que, como todo funcionário, "é um especialista treinado". Assim, "a especialização fixa limites aos objetivos funcionais e às habilidades exigidas do ocupante do posto", que por ele responde em decorrência de dois atributos: capacidade técnica e mérito. Daí, a vinculação com o cargo ser entendida como encargo de ofício e ser exercido sem interferência de considerações pessoais, a caracterizar as relações dos membros da organização entre si e com o público pela impessoalidade. Não há, pois, contrariamente às propostas fayolistas, preocupação com qualidades intelectuais e de cultura geral, pois o ditame de referência é a competência definida nos estritos termos regulamentares, voltada à própria compreensão deles, quer para mantê-los e obedecê-los, quer para melhorá-los e fazê-los cumprir. No entanto, contribui à definição do perfil do administrador em dois importantes aspectos: reconhecimento do mérito e do tempo de serviço como base às considerações para ascensão a postos mais elevados, revestindo-os da conotação de justiça; formalização das comunicações, a evitar dubiedades e a exigir a divulgação das decisões, revestindo-as do caráter de transparência. Essas considerações de justiça e transparência garantem a impessoalidade e sustentam a autoridade e a hierarquia.

Inovadora e paradigmática, a Teoria da Burocracia instituiu teoria e metodologia próprias, que se tornaram referências para seus seguidores - ditos estruturalistas por uns, funcio-

---

[317] "Weber lida com uma verdade histórica composta de fragmentos, de relações particulares entre indivíduos e valores, que, enquanto historiador ou sociólogo, ele conhece apenas de maneira indireta, por meio de um esforço interpretativo, fundamentado pela visão produzida em seu próprio relacionamento com os valores de seu tempo". [...] "A ciência de Weber, assumindo-se como parte de um mundo que descobre a validade limitada de suas explicações, não pretende conhecer a realidade em si, independente da dimensão fenomenológica; ela representa um contexto específico, uma tarefa e uma forma de pensar localizadas no tempo" (CAMPOS, 2005, p. 93).

nalistas por outros, ou funcional-estruturalistas por Etzioni -, que puderam bem identificar variadas disfunções em seu funcionamento: *comportamentais* - rigidez, conformidade, resistência -, propiciadoras de conflitos internos e com o público (Merton, 1940; Gouldner, 1954; Blau, 1962); *funcionais*, possibilitando "imprevistas" flexibilização e adaptação dos membros, a ajustar procedimentos às específicas condições do contexto (Selznick, 1949; Thompson, 1961), em desconsideração às prescrições formais; *políticas*, levando ao predomínio de interesses da coalizão dominante no estabelecimento das regras, otimização da parte em detrimento do todo, cooptação (Merton, Gouldner, Selznick). Permitiu-lhes, no entanto, que percorressem tanto o percurso do ciclo de aprimoramento da prática, com testes da pertinácia e acurácia de conceitos, como o ciclo de aprimoramento da teoria, com relevantes contribuições à expansão do entendimento do funcionamento das organizações burocráticas, mesmo que daí não derivassem, diretamente, recomendações de intervenção.

No quadrante dos *aspectos relacionais internos*, Motta; Vasconcelos (2002) incluem a Escola de Relações Humanas, as Teorias sobre Motivação e Liderança e Os Processos Decisórios nas Organizações, compatíveis com a Abordagem Humanista da Administração e a Abordagem Comportamental da Administração de Chiavenato (1993), com a Abordagem das Relações Humanas e a Abordagem Behaviorista ou Comportamental de Park (1997), cujo encadeamento de proposições extravasa o período sob análise para acolher proposições de mesmo nexo do período seguinte.

As Abordagens Humanística e Comportamental referem-se a aspectos relacionais internos por privilegiarem a dimensão expressiva da organização, sendo discutível, apenas, se, ao assim fazerem, colocam efetivamente em primazia a expressão dos sentimentos dos membros, com vistas a possibilitar às pessoas evoluírem e amadurecerem, em benefício próprio e da organização, já que os vínculos e as relações recíprocos tendem a ser de longa duração[318], ou se, por referirem-se ao contexto de organizações utilitárias, valem-se da ênfase na dimensão expressiva como meio de fortalecimento da dimensão institucional. Área de produção acadêmica das mais prolíficas, coleciona contribuições originadas de profissionais de diferentes formações, com predominância daqueles das ciências humanas e sociais, a constituir vasto campo, que Ott[319] agrupa tematicamente em: 1. motivação; 2. comportamento grupal e intergrupal; 3. liderança; 4. grupos de trabalho e enriquecimento do trabalho; 5. efeitos do ambiente de trabalho sobre o indivíduo; 6. poder e influência; 7. processos de mudança organizacional, que inclui o desenvolvimento organizacional.

Historicamente, coube à denominada Teoria das Relações Humanas o papel de desvelamento de aspectos não percebidos ou considerados nas relações de trabalho, especialmente na indústria - não obstante as contribuições pioneiras de Hugo Münsterberg, 1913 e Lílian Gil-

---

[318] *"The 1960s, 1970s, and 1980s 'modern breed' of applied behavioral scientists have focused their attention on seeking to answer questions such as how organizations could and should allow and encourage their people to grow and develop"* (SHAFRITZ; OTT, 1996, p. 149).

[319] OTT, J. Steven. *Classic Readings in Organizational Behavior*. Orlando: Harcourt Brace & Co, 1996.

breth na área da psicologia aplicada ao trabalho fabril -, pois em pleno apogeu da vigência dos preceitos tayloristas e dos espetaculares resultados obtidos pela integração vertical empresarial e pela linha de montagem de Ford[320], ao serem conduzidos experimentos que visavam testar a pertinência de postulados da Administração Científica, na fábrica da Western Electric em Hawthorne[321], identificaram-se fatores que apontavam para outros elementos a interferir na eficiência produtiva, além daqueles diretamente vinculados aos aspectos técnicos do trabalho.

A equipe chefiada por Elton Mayo, em seus oito anos de pesquisas (1924-1932), concluiu que o nível de produção, além dos arranjos técnicos pertinentes, dependia, também, de fatores psicológicos e sociais, influenciadores da integração social dos operários. Constatou que a produtividade era influenciada por padrões comportamentais, estabelecidos no âmbito dos grupos de trabalho e condizentes com seus valores, credos e aspirações enquanto grupo, os quais poderiam diferir daqueles de cada um dos membros, se tomado individualmente, mas a influenciar psicologicamente cada operário, levando-o a determinada disposição à ação consonante com aquela do grupo.

Esses estudos, passíveis de críticas sob os aspectos ético, teórico e metodológico, despertaram, porém, novos entendimentos sobre as relações institucionais *homem-trabalho-organização,* sobre as relações expressivas *empregado-grupo de trabalho-gerência* e sobre as relações tecnológicas *operário-técnica de produção-produção* - e das perspicazes articulações que daí pudessem ou possam advir -, questionadores dos saberes estabelecidos, a gerar a necessidade de novas interpretações e proposições. A busca do conhecimento, então, valeu-se de dois encaminhamentos, que não mais abandonaram a área: o rigoroso e o expedito. O encaminhamento rigoroso, a compreender a realização de pesquisas, cujos resultados pudessem levar à articulação de saberes e a aumentar a base de conhecimentos do campo, como aqueles sobre a dinâmica de funcionamento dos grupos, da estrutura da motivação humana, dos processos de liderança e de tomada de decisão, entre outras, que direta ou indiretamente permitem compreender aspectos das situações de trabalho nas organizações. O encaminhamento expedito, a envolver a transposição de entendimentos do senso comum ou de conhecimentos algures gerados, à revelia de seus autores, sem respeito aos pressupostos teóricos e metodológicos por eles empregados e ao contexto de pesquisa, adaptados por analogia para utilização nas organizações utilitárias, a aumentar a algaravia no campo, como, entre outras, as teorias sobre a natureza humana, sobre a liderança baseada em traços de personalidade e sobre desenvolvimento organizacional.

No que respeita ao funcionamento dos grupos, por exemplo, Homans, 1950 e Lewin, 1951, puderam estender a compreensão sobre a formação da cultura grupal e o processo em que se dá a conformação à essa cultura, a permitir, em exercício retrospectivo, bem entender

---

[320] Em 1926, ano anterior à segunda fase dos estudos em Hawthorne, a Ford produziu 2 milhões de automóveis e apresentava *elapsed time* de 4 dias, entre a saída do minério da mina e a entrega do automóvel na agência.

[321] Simplificadamente, possíveis variações na produtividade, em relação à intensidade da iluminação, à velocidade do abastecimento de materiais nas linhas de montagem, a planos de remuneração alternativos.

situações descritas nas experiências de Hawthorne, em que os membros tendiam à conformação em relação às regras do grupo, nivelando a produção individual àquela entendida e aceita como satisfatória, tanto por temer as retaliações que do grupo poderiam provir, quanto, e mais importante, por sentirem necessidade de aceitação por parte dos companheiros e de filiação ao grupo, pois dele derivavam parte de suas identidades, já que deixavam a condição isolada de operários, em meio a quarenta milhares de outros, para pertencerem a uma micro sociedade de iguais, no seio da qual seus papéis adquiriam sentido, apesar desse sentido restringir-se ao âmbito do grupo e ao *status* e espaço que nele ocupavam.

Da mesma forma, algumas transposições, como a da teoria de Maslow, 1943, foram bem sucedidas, pois, no que concerne à motivação, suas pesquisas e as de Herzberg, 1959, e McClelland, 1966, tomadas em conjunto, podem bem explicar várias faces da motivação humana no trabalho. Maslow baseia-se na idéia de que as insaciáveis carências humanas impelem à busca da satisfação das necessidades, que se vão colocando cada vez mais exigentes e complexas, numa espécie de hierarquia, à medida que aspectos de menor nível tenham alcançado suficiente provimento. Herzberg sustenta-se sobre a dualidade entre necessidades básicas, higiênicas, que podem provocar insatisfação, mas cuja satisfação não é fator de motivação, e necessidade de auto-realização, motivadora, que envolve fatores relacionados à aprendizagem e ao desenvolvimento do potencial humano. McClelland, calcado na premissa de a preocupação dever centrar-se nas necessidades de mais alta ordem - já que, na sociedade moderna, a satisfação das necessidades básicas estaria quase que assegurada -, realça aquelas voltadas à realização, à afiliação e ao poder, que aparecerem com variada ênfase em cada indivíduo, mas cuja prevalência tende a motivar o comportamento. Então, não apenas cada uma dessas teorias em si, mas entre si, formam lastro de conhecimentos, que se podem estender, por exemplo, ao se porem em conexão com aqueles originados nos estudos de funcionamento dos grupos e com os preocupados com o efetivo exercício de cargo de chefia.

Sobre o sempre difícil tema da supervisão, da chefia, da gerência, no seu mister de pressão para obtenção de produção do indivíduo ou do grupo[322], as contribuições de Follet, 1926, Barnard, 1938, e Etzioni, 1961, entre outras, podem oferecer indicações destinadas à instruir a ação da chefia para redução do potencial de conflito. Follet, a recomendar como proceder para dar ordens, evitando posturas que possam lembrar autoritarismo ou arbitrariedade, por despertarem estado de espírito de subordinação, de submissão, de inferioridade, no empregado ou no grupo, a indicar às chefias a existência de três tipos de recursos à disposição - imposição, barganha, integração -, aplicáveis conforme a exigência de cada caso, "obedecendo à lei da situação", que estabelece o específico contexto em que a ordem pode servir de elo

[322] Bendix; Fisher, ao comentarem as experiências de Hawthorne, salientam a indissolúvel relação de poder existente entre a instituição fabril e o operário e as possibilidades dele se manifestar: "persistirá o fato que o operário está sujeito à autoridade do empregador. Se a fábrica não fosse, em alguma medida, uma instituição autoritária, a produção sofreria um colapso. O 'senso da função social', por maior que seja o valor intrínseco que possua, terá a limitada extensão de manifestações aceitáveis na fábrica" (BENDIX; FISHER, 1967, p. 125).

entre a situação e a ação. Barnard, a chamar a atenção sobre o aspecto psicológico da obediência, ao caracterizar que é a decisão do comandado de obedecer, aceitando a ordem da chefia como condicionante de seu comportamento, que, de fato, institui a autoridade. Etzioni, a sugerir ser o grau de consentimento de que o superior se vale para controlar o subordinado e a orientação que este adota em relação ao poder da chefia que pode indicar os melhores meios a serem empregados para levar à produção, salientando, no entanto, que para cada tipo de organização há sempre meio mais congruente com suas características, de preferência a outros, como evidencia o quadro abaixo.

Tipos de Poder Etzioni	Participação dos Subordinados	"Meios" Empregados	Tipos de Organizações	Tipos de Poder Follet
Coercivo	Alienada	Físicos	Coercivas	Imposição
Remunerativo	Calculista	Materiais	Utilitárias	Barganha
Normativo	Moral	Simbólicos	Normativas	Integração

Quadro 7. Conciliação da tipologia de poder de Etzioni com a de Follet

Fonte: ETZIONI, Amitai (1989). Organizações Modernas, *apud* PARK (1997, p. 136), incluindo a tipologia de Follet.

A situação, porém, nunca se apresenta em tais estados puros. A tomada de decisão não se atém à situação presente, mas abrange implicações futuras e, usualmente, decorre de decisões passadas, a criar o todo do contexto e a constituir, um processo decisório, como sugere Lindblom, 1959. Ademais, realça Simon, 1947, no processo decisório não há domínio sobre todas potenciais circunstâncias intervenientes; tampouco é possível divisar todos os desdobramentos que, ao enfrentar a situação, fazem dela evento de malha de inter-relações, a envolver aquele que decide, inconscientemente, em variada gama de sentimentos e emoções, que despertam considerações racionais de finalidade, funcionalidade, interesses em jogo, ambições pessoais - que Boudon distingue como efeito de posição e efeito de disposição -, a configurar a racionalidade da tomada de decisão como epocal e pontual, portanto, limitada.

De todo modo, o rico conjunto de conhecimentos, mais ou menos articulados, que exploram de variados ângulos os componentes antropo-sócio-psicológicos dos aspectos relacionais internos da organização, evidenciam que, longe de serem dominantes formas de racionalidade absoluta no emprego de meios para o alcance de fins, as lógicas prevalentes são ditadas pela situação e pelos atores, em articulações para estabelecer as premissas de cada percurso e a escolha de um deles. A existência de diferentes níveis de racionalidade, conforme a posição dos atores, entendimentos da situação, interesses e da "reserva de recursos" existentes na organização para arcar com desperdícios, como frisam Cyert e March, 1959, não só as caracterizam como sistemas mais ou menos heterogêneos e frouxos, mas permite encaminhar ao menos duas linhas de discurso: a partir do que poderia ser o nível de racionalidade da direção; a partir do pretenso nível de racionalidade dos membros.

Sob o racional de dirigente, nas propostas de diversos autores, os arranjos organizacionais, procedimentais, decisórios, técnicos e relacionais, sobrelevam as relações entre indivíduos e grupos, informalmente, entre si, ou em contatos com a hierarquia, quer em busca da construção de ambiente harmonioso, quer para encaminhamento de decisões, tendo os aspectos técnicos e organizacionais ao fundo, como referência ao alcance de objetivos pessoais e organizacionais, que se almejam indissociavelmente interligados. Por isso, prescrevem variadas formas de conexão entre os elementos subjetivos do trabalho, a serem identificados e compostos harmonicamente por lideranças hábeis, de modo a conduzir processos de integração entre as tarefas a serem realizadas e as pessoas e os grupos executantes, a auferir deles adequada contribuição em troca de satisfatória remuneração material e sócio-psicológica que façam parecer o esforço para o alcance dos objetivos organizacionais desejáveis, como se provindos das aspirações individuais e dos grupos, e meritórios, já que em benefício da própria organização e da sociedade que a abriga. Shafritz; Ott assim entendem.

> *The beliefs, values, and tenets of organizational behavior are noble, uplifting, and exciting. They hold a promise for humankind, especially those who will spend their lifetime working in organizations […]. Hopefully, […] these optimistic tenets and values […] articulate the logical and emotional reasons why the organizational behavior perspective developed into a virtual movement. This is the true essence of* organizational behavior (SHAFRITZ; OTT, 1996, p. 154).

Contudo, como o agrupamento temático proposto por Ott (1996) sugere, os muitos estudos disponíveis tendem a abordar específicos conjuntos de aspectos, de variada relevância e difícil generalização para além dos contextos das pesquisas, quer tenham consistido de experiências e pesquisas restritas, realizadas em laboratório, quer de pesquisas amplas, de campo, pois estão sempre adstritas aos objetivos de cada uma e sujeitas às escolhas teóricas e metodológicas que lhes foram pertinentes. Isto não desqualifica generalizações de resultados encontrados nas áreas da psicologia, antropologia, sociologia, entre outras, para uso no campo da Administração; apenas não sanciona como contributivos à área, assumindo o racional de membro de organização, pseudos saberes obtidos pelo pinçamento de aspectos de interesse, com vistas à construção de arrazoados para sustentação de arcabouços descritivos, explicativos ou prescritivos falaciosos, na busca pela configuração do ambiente empresarial como *a promise for the humankind*, pois, contrapõe Enriquez,

> O importante é levar cada um a tornar-se um membro da “equipe” (portanto a trabalhar solidariamente) e a se distinguir (portanto a se comportar como um concorrente para os outros). O que pelo contrário as organizações ocultam é a história real e o fato que os heróis (exceto os que assumirem o poder) terminam sempre por serem mortos ou, pelo menos, a se “queimarem”. A adesão total à organização provoca uma tensão nervosa, um desgaste mental enorme, na medida em que cada um deve mostrar constantemente seu poder e força. O dia em que o herói estiver exaurido, será colocado num desvio de estrada de ferro, licenciado, o que equivale à sua eliminação da vida social (ENRIQUEZ, 1997, p. 51).

Então, a multiplicidade de *insights* propiciados pelas Abordagens Humanística e Comportamental, derivados de pesquisas empíricas, com utilização do método indutivo, não forma corpo teórico coeso, mas temático, a propiciar aos pesquisadores continuamente percorrer os ciclos de aprimoramento da prática e da teoria, em cada um dos temas, sem que, porém, seja possível fornecer ao administrador em posição de gestão as prescrições "prontas e úteis", que tanto desejaria e das quais tanto se poderia valer, para lidar com a dimensão do trabalho humano em organizações utilitárias.

As Abordagens Humanística e Comportamental retiram o administrador do conforto que as analogias mecanicistas sobre o funcionamento da organização o haviam colocado, ao respaldarem as idéias de racionalidade de sua ação em busca dos objetivos organizacionais, valendo-se da autoridade conferida por posição na hierarquia, à qual ascendeu por mérito e conhecimento técnico, com essas pressuposições a se assentarem sobre a mais importante delas: a de serem incontestemente reconhecidas pelos membros como lógicas, verdadeiras, justas e de direito. Elas questionam essas pressuposições estabilizadoras e lançam o administrador nos domínios da imprevisibilidade, da incerteza e do conflito das relações humanas, ao defrontá-lo com sua multiplicidade e ambigüidade de práticas e papéis, pois simultaneamente: *a)* fornecem-lhe conhecimentos provenientes de pesquisas nas áreas das ciências humanas e sociais e o dotam de discurso humanista e humanizador, com vista à sua introdução no ambiente de trabalho; *b)* colocam-no na condição de coordenador, ordenador, desencadeador e canalizador de pressões, em prol não só de resultados organizacionais racionalmente buscados, mas de interesses diversos, valendo-se dos mesmos conhecimentos e discurso.

Assim, apesar de as proposições dessas abordagens voltarem-se à dimensão expressiva da cultura da organização, ultrapassam-na, por evidenciarem, nas organizações utilitárias, sua subordinação às dimensões institucional e tecnológica, a não permitir que as propostas, mesmo quando prescritivas, fiquem encerradas no âmbito ao qual predominantemente se dirigem. Por isso, fazem aflorar, às vezes a contragosto, que sendo essencialmente humana a organização utilitária não faz nela prevalecer o interesse dos homens que a compõem para que, por intermédio de seu trabalho, evoluam em busca de sua humanidade. Desse modo, a relação *homem-trabalho-organização*, tratada no âmbito institucional da cultura organizacional, reifica-se momentaneamente, para, ato contínuo, o ente organização personificar-se miticamente para expressar suas sobranceiras necessidades de vida e sobrevivência, cujas exigências devem prevalecer e dar sentido ao trabalho e ao homem. Em conseqüência, na dimensão expressiva da cultura organizacional, a relação *empregado-grupo de trabalho-gerência* assume características ambíguas, conflituosas e contraditórias, pois incumbida da conciliação de aspectos ideológicos, político-sociais e funcionais de grande complexidade.

Do ponto de vista ideológico, toma como pano de fundo as significações de homem, de trabalho e de organização, inculcadas pelas instituições sociais primárias - família, escola e religião - durante o processo de socialização, não para lá deixá-las como referências difusas e

abstratas, mas para buscar sutis conexões com as significações de empregado, grupo de trabalho e gerência, que são as concretizações imediatas, nas relações de trabalho, da "ordem natural", já que requeridas para levar a organização em direção ao alcance de seus objetivos. A estes, visto representarem o interesse geral, que é o da organização, devem subordinar-se os interesses pessoais, que somente podem ser atendidos quando a união do grupo e da comunidade interna permitir alcançar o resultado organizacional pretendido, a propiciar a sensação de dever cumprido. Do ponto de vista político-social interno, conota positivamente as significações de empregado, grupo de trabalho e gerência, ao envolver a todos sob o mesmo manto unificador da condição de empregado, a compor-se indiferenciadamente como equipe de trabalho que se completa nas contribuições de todos os membros, voltadas à concretização das metas do agrupamento, a serem sentidas, nessa cultura ideal, como convergentes. Isto não oculta a cultura real, que se contrapõe como estrutura definida de papéis sociais, em que a gerência dispõe de instrumentos de pressão política, que se mantêm latentes enquanto houver conformação aos propósitos que encampa, que podem ser, inclusive, diferentes daqueles que apregoa. O exercício do poder, traveste-se, assim, de liderança, para suavizar o domínio e, tanto quanto for possível, atenuar a sensação de divergência de metas entre a organização e os membros e entre a gerência e os demais empregados. Do ponto de vista funcional, alça a lógica da tecnologia empregada na produção e das técnicas e dos métodos de atribuição e controle do trabalho à condição de imposições externas ao *modus operandi*, referindo a esses constrangimentos a necessidade de esforço, empenho e dedicação dos membros para vencer as condições adversas do ambiente e obter a produção na quantidade e qualidades desejadas, produção essa que é a depositária do mérito e do orgulho profissional, desqualificando, *a priori*, a eventual exigüidade de recursos e meios como justificadoras de deficiências de desempenho.

Parece assim que, se puderem ser alinhadas as dimensões institucional, expressiva e tecnológica da cultura organizacional, com as relações passíveis de serem estabelecidas entre alguns elementos que a compõem, como propõe o diagrama abaixo, se obtém quadro que permite identificar o âmbito aplicativo das contribuições das Abordagens Humanística e Comportamental, para, a seguir, sobre ele exercer reflexão.

Institucional ==>	Homem	Trabalho	Organização
Expressiva ==>	Empregado	Grupo de trabalho	Gerência
Tecnológica ==>	Operário	Técnica de produção	Produção

Quadro 8. Dimensões da cultura organizacional e alguns de seus componentes
Fonte: Autor

Desse quadro é possível, primeiramente, destacar a dimensão institucional e relacioná-la com as atividades de constituição e manutenção do empreendimento, visto essa dimensão da cultura da organização ser decorrente das específicas características econômicas e políticas de seu meio de atuação, já que lhe emprestam parte de seu caráter. Esse é o espaço privilegia-

do da alocação do capital fixo, condicionante do posicionamento que a organização pode almejar no setor escolhido, a conotar o perfil empreendedor do administrador.

Em seguida, pode-se associar à dimensão institucional da cultura organizacional, a tríade formada pela última coluna, isto é, organização-gerência-produção, tomadas como institutos, pois nela reside a essência da atividade de gestão: ligar a produção à organização, a concretizá-la, justificá-la e notabilizá-la por ela, valendo-se do capital fixo e empregando o capital variável, a conotar o perfil gestor do administrador. A combinação da ação empreendedora com a ação gestora é que estabelece o nível de produtividade que a organização pode alcançar e, por conseqüência, do ponto de vista econômico, o posicionamento competitivo que pode almejar, complementando-lhe o caráter institucional. O Quadro 9 explicita o descrito.

Institucional ==>	Homem	Trabalho	Organização
Expressiva ==>	Empregado	Grupo de trabalho	Gerência
Tecnológica ==>	Operário	Técnica de produção	Produção

Quadro 9. A dimensão institucional da cultura e os perfis empreendedor e gestor
Fonte: Autor

Desse modo colocado, configuram-se claramente os espaços de atuação próprios do nível estratégico - empreendedor, gestor - e o dos níveis tático e operacional, gerencial. Este se envolve, fundamentalmente, com as relações contidas nas dimensões expressiva e tecnológica da cultura organizacional, mas, assim mesmo, a atuação na dimensão tecnológica se dá no papel de usuário ou de coordenador de uso, já que a base tecnológica é opção estratégica. Então, o diagrama a seguir pode mostrar a zona de influência da gerência, vista agora como função e não como instituto, identificando componentes do perfil gerencial do administrador.

Institucional ==>	Homem	Trabalho	Organização
Expressiva ==>	Empregado	Grupo de trabalho	Gerência
Tecnológica ==>	Operário	Técnica de produção	Produção

Quadro 10. As dimensões expressiva e tecnológica da cultura e o perfil gerencial
Fonte: Autor

Logo, se for retomado o agrupamento temático proposto por Ott (1996) para reunir as contribuições das Abordagens Humanística e Comportamental: 1. motivação; 2. comportamento grupal e intergrupal; 3. liderança; 4. grupos de trabalho e enriquecimento do trabalho; 5. efeitos do ambiente de trabalho sobre o indivíduo; 6. poder e influência; 7. processos de mudança organizacional, constata-se que os grupos 2, 4 e 5 se referem mais adequadamente ao âmbito da atuação gerencial, os grupos 3, 6 e 7, podem envolver os níveis estratégico e tático, enquanto o grupo 1, que abriga as contribuições sobre a motivação, permite abarcar toda a organização, uma vez que suas proposições, por analogia, podem ser associadas às demandas

sócio-psicológicas dos membros conforme sua posição relativa na hierarquia, só que assumindo a existência de correlação, bastante espúria, de níveis de ocupação, instrução e renda, com níveis de aspiração.

Parece, contudo, que os grupos 2. comportamento grupal e intergrupal; 4. grupos de trabalho e enriquecimento do trabalho; 5. efeitos do ambiente de trabalho sobre o indivíduo, estão relacionados à tríade componente da segunda coluna, que conota o perfil sócio-técnico do administrador, envolvendo-o mais diretamente com os arranjos organizacionais, procedimentais, decisórios e relacionais ensejados pela técnica de produção, visando tanto a obtenção de desempenhos grupais convergentes com as necessidades organizacionais, sob o prisma de seu desempenho econômico, como levar em consideração as necessidades sociais dos membros dos agrupamentos, pela óptica da criação de clima organizacional propício à obtenção de satisfação no trabalho. É o que procura mostrar o diagrama a seguir.

Institucional ==>	Homem	Trabalho	Organização
Expressiva ==>	Empregado	Grupo de trabalho	Gerência
Tecnológica ==>	Operário	Técnica de produção	Produção

Quadro 11. A conotação do perfil sócio-técnico do administrador
Fonte: Autor

Da mesma maneira, é possível relacionar os grupos 3. liderança; 6. poder e influência; 7. processos de mudança organizacional, com a tríade da primeira coluna, a conotar o perfil político interno do administrador, isto é, àquele conjunto material e simbólico destinado a impor a pressão para o trabalho e a adaptação às mudanças, ao mesmo tempo em que negocia concessões e engendra discursos e propõe explicações, redutoras de conflitos e dissonâncias derivados das contradições da prática, como quer indicar o quadro 12.

Institucional ==>	Homem	Trabalho	Organização
Expressiva ==>	Empregado	Grupo de trabalho	Gerência
Tecnológica ==>	Operário	Técnica de produção	Produção

Quadro 12. A conotação do perfil político interno do administrador
Fonte: Autor

As propostas das Abordagens Humanística e Comportamental reunidas tematicamente e relacionadas às dimensões componentes da cultura organizacional, apontam os múltiplos papéis a que se deve prestar o administrador no exercício da função, em busca da conciliação de aspectos ideológicos, políticos, sociais, técnicos e funcionais, a atuar sob diferentes perspectivas conforme ocupe posição estratégica ou tática-operacional, que fazem realçar ou esmaecer sua responsabilidade pelo desempenho econômico. Esses papéis, em lugar de propiciarem definição universalista do perfil do administrador, parecem encaminhá-lo à dissonância cogniti-

va.[323] Não há como lhe propor comportamento "típico", ou "técnico", ou "profissional": sua atuação está à mercê das contingências e ao sabor dos interesses, que podem, inclusive, contrariar os próprios e conflitar com princípios morais e éticos, já que inserido em relações de poder. Não obstante, a compreensão de seu intricado papel é que pode levá-lo à tomada de decisão refletida, ao buscar identificar, contrapor e ponderar a influência das diversas variáveis intervenientes em cada situação, em busca de ação conseqüente do ponto de vista da conciliação dos valores pessoais, organizacionais e sociais, posto os interesses não os considerarem na advocacia de suas proposições.

Ao se tomar todo o período sob análise, verifica-se que o entrelaçamento de proposições sistematizadas à práxis administrativa, ao sobressaltar os aspectos estruturais e relacionais internos, mostra o que os autores não contemplaram: a atividade estratégica, empreendedora. No entanto, as pesquisas de Chandler (1998) sobre os processos de mudanças nas grandes organizações, ao tomar como referência as 50 maiores empresas industriais norte-americanas em 1909 e em 1948 indicaram que:

> A partir de 1903, as novas fontes de energia e as novas tecnologias aparentemente se tornaram o maior incentivo à inovação na indústria norte-americana, sendo as principais inovações aquelas que resultaram em novos produtos e processos. As mudanças nos métodos organizacionais e nas técnicas de comercialização foram sobretudo uma reação aos avanços tecnológicos (CHANDLER, 1998, p. 61).

Ora, são justamente as inovações em produtos e processos que acarretam decisões sobre o tipo de funções de clientes a satisfazer, aos grupos de clientes a atender a à tecnologia a empregar, as quais, na concepção de Abell (1991), caracterizam-se como estratégicas, já que definem o negócio na prática.

Possivelmente, a ênfase atribuída pelos autores à dimensão interna da organização vinculou-se ao porte adquirido pelas manufaturas[324] e à reorientação na fixação dos preços, que deixava de se balizar unicamente pelo mercado, para passar a assentar o referencial no custo de produção e no pretendido retorno sobre o investimento, na medida em que a concentração do poder econômico levasse à formação de oligopólios.[325] A pesquisa sistemática, contudo, ao propiciar o desenvolvimento de novos processos e produtos propele a diversificação e requer

---

[323] Festinger (1957), em Teoria da Dissonância Cognitiva, identifica-a com a tensão psicológica derivada de duas cognições simultâneas em conflito, geradoras de mal-estar psicológico, que leva à busca do restabelecimento de consonância entre as cognições mediante a modificação de uma delas, o acréscimo de outras em reforço a uma opinião para sobrepujar a outra, ou a fuga do conflito por meio da rejeição ou da racionalização.

[324] "A consolidação das atividades manufatureiras num único departamento de produção acompanhou ou ocorreu após a formação de uma organização de vendas de âmbito nacional. A criação desse departamento de produção normalmente significava a concentração da manufatura em um número menor de fábricas de maior porte, e essa consolidação provavelmente reduzia os custos unitários e aumentava a produção por trabalhador. A criação desse departamento por sua vez levou à formação de organizações centrais de tráfego, compras e, não raro, engenharia" (CHANDLER, 1998, p. 62).

[325] "Os custos, e não mais a concorrência entre as empresas, passaram a determinar os preços. Dispondo de melhores informações sobre custos, suprimentos e condições de mercado, as empresas puderam determinar com precisão os preços com base no retorno esperado do investimento. Os administradores das grandes empresas não tinham muito a ganhar reduzindo os preços abaixo de uma margem de lucro aceitável" (CHANDLER, 1998, p. 64).

expansão dos mercados, a limitar o tempo de efetividade de disposições oligopolistas, o que foi constatado por Chandler no exame das experiências das empresas com maior patrimônio em 1948.[326] Essa diversificação foi responsável, ao longo do período, pela descentralização administrativa, diferenciação e especialização das áreas funcionais e ampliação do número de níveis hierárquicos, em composições estruturais progressivamente mais complexas.[327]

A introversão da Teoria de Administração, ao voltar a reflexão para o âmbito interno das organizações, omitiu, também, o aspecto dual da atuação do administrador, balizada pela eficácia da ação econômica e pela eficácia da ação política. Contudo, essa dupla ênfase da ação administrativa, a econômica e a político-social, a operar sob aparente unicidade, expõe o administrador a multiplicidade de papéis conflitantes e conflituosos, cuja conciliação só pode se dar no nível ideológico. Além disso, não aborda que as ações econômicas e políticas do administrador diferenciam-se conforme sua esfera de atuação esteja vinculada, no âmbito interno de cada organização, à tomada de decisão sobre os aspectos estratégicos do negócio ou sobre os táticos e operacionais. Por conseguinte, não salientam que as ações políticas externas daqueles que ocupam posição estratégica têm estreita vinculação com a própria eficácia da ação econômica, porque seus esforços se relacionam aos aspectos empreendedores ou aos que apresentam conotação de marketing institucional, ou seja, ligado à imagem pública da empresa. As ações políticas externas das posições táticas e operacionais têm a ver com o desenrolar normal das operações cotidianas, a repousar sua importância sobre dois aspectos principais: assegurar o fluxo de *transações* entre os agentes que suprem a organização e se abastecem com a sua produção ou dos recursos dela provindos; assegurar que as *relações* entre os agentes sejam satisfatórias.

De qualquer modo, os participantes das organizações derivam dela poder de influência interno e externo, o que permite caracterizar o administrador pela sua ação e medir o alcance dessa ação pela noção de eficácia, da ação econômica e da ação política: a primeira, alardeada e explícita, a outra, silente e implícita, mas ambas presentes e sentidas.

O espírito da época 1914-1945

A denominada guerra dos trinta anos do século XX mudou o mundo inexoravelmente. O rearranjo pôs em choque regimes e sistemas políticos e econômicos, que fizeram deste tempo o período de teste para alternativas de organização social e de produção concebidas sob a presunção de grandiosos destinos, mas que, ao ressaltarem as diferenças entre elas como fonte de emulação de multidões, incitou a guerra como instrumento de delimitação de domínios e

---

[326] "A diversificação modificou as antigas formas de concorrência entre as empresas. A concorrência aumentou entre as firmas de diferentes indústrias que fabricavam o mesmo produto e passou a basear-se mais no desenvolvimento tecnológico do que na diferenciação de preços e produtos. A concorrência tornou-se uma disputa não só entre os departamentos de vendas, mas também entre os departamentos de pesquisa e desenvolvimento" (CHANDLER, 1998, p. 115).

[327] "Nas mãos de Chandler, o empresário individual de Schumpeter - fonte de inovação na moderna empresa - tornou-se uma entidade coletiva, institucionalizada nos quadros de administradores atuando em estruturas por eles mesmos concebidas" (McCRAW, 1998, p. 17).

de afirmação de umas sobre as outras, a levar muitos povos a crerem em profecias e glórias obteníveis pelas qualidades intrínsecas da raça, organização superior de sua civilização, ou superioridade de seus projetos de formação econômico-social.

A Primeira Guerra desfez impérios e fragmentou possessões, a ensejar a circunscrição de novos estados-nação e a reconfiguração sócio-político-econômica de estados antigos. Gerou expectação pela emergência da Rússia Soviética, com suas propostas e práticas coletivistas, bem como colocou os Estados Unidos na posição de potência econômica e militar, em condição de suceder à Grã-Bretanha na liderança do sistema-mundo capitalista. A Rússia engajou-se em esforço destrutivo de seu capitalismo incipiente, na indústria e no campo, a fim de construir outra base de regulação econômica, centrada na propriedade coletiva e no planejamento estatal. Nos Estados Unidos, ao contrário, desenvolveu-se um capitalismo de novo escopo - ágil, criativo, empreendedor, calcado na acumulação privada, a dispor de fontes de matérias-primas, escala de produção e malha de distribuição para atender a mercado protegido -, a constituir economia propendente à autosuficiência, todavia a potencializar-se pela relação de troca favorável com o exterior, a ponto de incentivar investimentos no estrangeiro.

A troca da guarda, contudo, não se fez por transição pacífica. A competição interestatal, no entre guerras, forjou acordos e alianças entre países com vistas à ampliação de poderios nacionais e à reconfiguração de seus papéis na economia-mundo, mediante expansão territorialista-colonialista. A Segunda Guerra, que se valeu de aparato militar jamais visto, a provocar hecatombes inolvidáveis, teve, então, a função de terminar o processo de mudança iniciado no conflito anterior, estabelecer parâmetros de atuação aos estados nacionais e delimitar áreas de influência. Desse arranjo resultou a polarização do poder em torno de sociedades que praticavam dois modos de produção antagônicos, alinhadas sob os epítetos de primeiro mundo - países que se autodenominavam democrático-capitalistas, sob a liderança dos Estados Unidos - e segundo-mundo - países que se autoproclamavam democrático-socialistas, sob a liderança da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas. Os demais países, não alinhados, periféricos, por exclusão compuseram o terceiro mundo: campo de disputas entre os dois pólos.

Paradoxalmente, porém, todo o sistema interestatal se abrigou sob institutos do capitalismo, que ao sistema-mundo impôs sua governança, por intermédio da regulação do comércio e das finanças internacionais, a contar com o adjutório dos novos organismos: Organização das Nações Unidas, Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial. Coerentemente, contudo, o complexo industrial militar construído ao longo de meio século não pôde mais ser desfeito, quer pela manutenção da disputa pela hegemonia mundial, expressa em contínuas explicitações em conflitos “localizados”, quer porque a indústria de guerra convertera-se em força motriz do capitalismo de pós-guerras. A nova fonte de energia, nuclear, e o desenvolvimento de armamentos de crescente sofisticação tecnologócia e poderio destrutivo, além de impulsionarem as corridas armamentista e espacial, repercurtiram na produção de bens e serviços para vida civil, ampliando-os significativamente.

O Brasil, durante o período, transformou-se sócio-economicamente e aumentou sua participação e importância relativa na economia-mundo capitalista, sob progressiva influência estadounidense: nas relações de troca da economia, nos financiamentos externos, na tecnologia e na técnica de produção e de distribuição, nas propostas educacionais, na cultura de massa, especialmente por intermédio da música e do cinema. A despeito de os acontecimentos e as idéias do século repercutirem no posicionamento político da *intelligentsia* nacional, em formação, as propostas socialistas encampadas pela ANL e as fascistas incorporadas pela AIB, assim como os efeitos do nacionalismo e das guerras mundiais, compuseram apenas o pano de fundo da movimentação política interna, pois esses elementos e eventos foram tomados como contrapontos justificadores do conservadorismo, elitismo e patrimonialismo, abrigando-os sob um centralismo estatal ordenador da apropiação dos quinhões da riqueza, indutor do tipo e da localização da produção e aliciador das *personae gradi*, à medida que obtivessem reconhecimento social. A noção de progresso material e social, nessa agenda, teve no Estado o árbitro das relações de produção e o mediador da distribuição da renda social, a interferir nos arranjos sociais por intermédio de instituições classistas vinculadas ao aparelho de estado e balizadas por legislação específica, a dar ao atendimento das revindicações sociais o cunho de outorga.

Contudo, a industrialização e a legislação trabalhista, feitos marcantes do período, prometiam desenvolvimento econômico e social acelerado e o fim da guerra foi recebido com alvíssaras. Afinal, em 1944 o Brasil assinara o acordo de Bretton Woods que dera origem ao FMI e ao Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD), tidos como veículos promotores da estabilidade da economia-mundo e do desenvolvimento econômico desta região do planeta. Além disso, em 28 de fevereiro de 1945 foi promulgado o Ato Adicional (Lei Constitucional nº 9), estabelecendo o calendário eleitoral para as eleições parlamentares, dos governadores estaduais e do Presidente da República, a por fim ao Estado Novo e à longa permanência de Getúlio Vargas à frente do comando do país. Constituíram-se novos partidos políticos: a União Democrática Nacional (UDN), com opositores do Estado Novo, o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), composto pela estruruta sindical derivada do Estado Novo, o Partido Social Democrático (PSD). Tendo em vista, porém, a existência de articulações continuistas que visavam impedir o cumprimento do calendário eleitoral, Vargas foi obrigado por comandantes militares a assinar ato de renúncia, em 29 de outubro de 1945.

As eleições gerais que então se realizaram, para escolhas em todos os níveis de governo, reuniram, pela primeira vez no país, 15% da população: a mais representativa eleição nacional havida até a data. Essa participação popular inédita portava a sensação de que os destinos da nacionalidade encaminhavam-se, verdadeiramente, para serem decididos pelo sufrágio e que a combinação de liberdade política com desenvolvimento econômico prometia a construção do decantado grande país, que agora parecia possível. Trabalhar e estudar, com ordem e progresso, propiciaria ao país, pela industrialização, produzir os bens de consumo e oferecer aos trabalhadores o nível de vida que os filmes davam a ver no modelo americano.

Dimensões	Aspectos	Centro	Brasil
Processo histórico	***Força motriz***	Centralidade do sistema industrial-militar na demanda e sustentação do desenvolvimento tecnológico. Forte expansão industrial da Alemanha e dos EUA, com formação de cartéis. Convergência de poder econômico-militar favorece os EUA.	Era Vargas concentra o poder político e centraliza a gestão econômica. Estado impulsiona a Economia com a implantação das indústrias de base. Forma-se um proletariado industrial e o Estado medeia a relação capital-trabalho.
	Engendração	Poderio industrial-militar exacerba o nacionalismo e incentiva ambições expansionistas e a guerra de dominação. GG-I evidencia o obsoletismo da guerra convencional. Evolução tecnológica propicia equipamentos e arsenais diversificados e abundantes, para uso em terra, mar e ar, com artefatos potentes.	Período de guerra induz ao desenvolvimento da produção local. Implantação de indústrias de base permite acelerar a industrialização por substituição de importações e abastecer o mercado interno com bens de consumo. Agricultura de exportação deve gerar divisas para importar bens de produção.
	Emanação	Guerra generalizada destrói parte da capacidade produtiva da Europa e a do Japão. Explosão de duas bombas atômicas sobre o Japão. Afirmação da URSS como potência militar e campo de poder. Liderança dos EUA na condução da econômia e na defesa do capitalismo. Guerra fria.	Aumentam a urbanização, a organização da produção e o porte dos empreendimentos: sinais visíveis de progresso econômico. Aumenta a auto-estima da população.
Sentido	***Direção***	Reconstrução dos países da Europa Ocidental e do Japão, com financiamento, insumos, equipamentos e princípios de administração norte-americanos, para retomar o desenvolvimento econômico. Polarização ideológica e escalada armamentista com base em mísseis e artefatos atômicos.	Investimentos nacionais, públicos e privados, e investimentos estrangeiros, encaminham o país à mudança da estrutura econômica e a assumir novo papel na divisão internacional do trabalho. O país ainda deve se manter como fornecedor de matérias-primas e importador de energia e tecnologia.
	Significação	Desenvolvimento econômico é capaz de elevar o nível de vida material. Poderio nuclear é capaz de destruir o mundo. Nacionalismo exacerbado é capaz de promover atrocidades. Nos EUA: vitória do *american way* entendida como *the right way*.	Disseminação do entendimento de que o desenvolvimento econômico proporciona o desenvolvimento social em longo prazo e estreita a diferença entre países ricos e pobres, desde que se defendam os interesses nacionais..
	Sentimento	Preconceito. Intolerância. Medo. Ódio. A classe trabalhadora, manipulada pelo capital e/ou pelo Estado, conta seus mortos. Alívio pesaroso com o fim da guerra. Nos EUA: encômios à liberdade e à livre iniciativa, sinônimos de poder.	País tem sorte por não sofrer com cataclismos ou guerras, possuir muitas riquezas e ter um povo alegre e cordial.
Tempo psicológico	***Lembrança***	Da empolgação pré-guerra. Do sofrimento da guerra. Das perdas da guerra. Dos lugares e vínculos destruídos.	Revoluções, desde as da década de 1920, e as etapas das mudanças políticas, econômicas e trabalhistas promovidas na Era Vargas
	Visão	Reconstruir e viver o dia de hoje.	Os tempos são difíceis, mas o pior passou. Agora é trabalhar para construir novo tempo de prosperidade, liberdade e melhoria das condições de vida.
	Esperança	Nova guerra, com armas atômicas, ou é impossível ou será o fim. O capitalismo e a democracia vencerão o comunismo totalitário. O socialismo e a ditudura do proletariado vencerão o egoísmo capitalista e a exploração do homem pelo homem.	O destino do Brasil está em nossas mãos. Trabalhar e estudar para levar uma vida melhor do que aquela dos pais.

Quadro 13 - O espírito da época 1914-1945: as grandes guerras e o entre guerras

Fonte: Autor

O período 1945-1973: a era de ouro do capitalismo

O período imediato ao segundo pós-guerra envolveu discussões e arranjos para a partilha da Europa, que se revelariam, de fato, prolegômenos a uma progressiva compreensão triádica do mundo. O inicial entendimento entre os aliados sobre os encaminhamentos aos aspectos militares, econômicos e políticos do processo de instalação de nova ordem, aos poucos se foi revelando eivado de pontos de discordância, a levarem à coalizão Inglaterra, França e Estados Unidos, em contraposição à Rússia, sem que esta tivesse desrespeitado compromissos assumidos. Assim, por imposição francesa, que não aceitava uma Alemanha unida e ainda apresentava pretensões territoriais em relação à Renânia, a combinação prévia entre Inglaterra, Estados Unidos e Rússia, de preservá-la, viu-se inviabilizada. Assim também, o desmantelamento da organização econômica alemã, que se daria pelo desmanche dos cartéis, aplicação da reforma agrária e desmonte das fábricas, passa a ser visto como desperdício de competências adquiridas, pelos ocidentais.[328]

Em cada zona de ocupação estabelece-se diferente modo de conduzir a desnazificação, a restar em comum o ódio contra os alemães, propiciador de variados tipos de expurgos: alguns a se valerem de investigações judiciais, outros a apelarem a meios cruentos. Mas, entre as forças de ocupação, aceleram-se os desajustes. Em meados de 1946 os governos militares das zonas ocidentais suspenderam o envio das reparações de guerra para a União Soviética, a pretexto da necessidade de revisão da abordagem à recuperação da Alemanha, o que levou ao esvaziamento as relações econômicas com a zona russa. Ao final de 1946 os setores americano e inglês se fundiram, a ocasionar uma espécie de paralisia na Comissão de Controle das Quatro Potências, que a Conferência de Ministros das Relações Exteriores, de março-abril de 1947, em Moscou, não conseguiu ultrapassar. Ao contrário, a situação agravou-se com o discurso de 12 de março do presidente Harry Truman no Congresso dos Estados Unidos, onde, em pretenso acatamento à chamada de Winston Churchill para que o Ocidente se precatasse contra a expansão soviética, assumiu o compromisso de "defender o mundo capitalista contra a ameaça comunista". Para completar, o Secretário de Estado George Marshall anunciou a disposição dos Estados Unidos em apoiar financeiramente a recuperação européia e oferecer crédito a países pró-ocidentais, para beneficiar, especificamente, o regime monárquico ultraconservador da Grécia e à Turquia.

> A Rússia considerou o Plano Marshall uma tentativa de subverter seu domínio na Europa oriental. Os ingleses e os americanos assustaram-se com a criação do Cominform, em setembro. Mas provavelmente o fato crucial, que aos olhos do Ocidente transformou a Rússia na principal ameaça à segurança européia, foi o golpe de Estado comunista que teve lugar em Praga em fevereiro de 1948 (MAZOWER, 2001, p. 243).

---

[328] "Renegando seus compromissos políticos anteriores, os aliados relutaram em aprovar uma ampla transformação social e econômica. Vetaram reformas agrárias, por exemplo, e deixaram que os industriais do Rhur escapassem à vigorosa dissolução dos cartéis concebida em 1944" (MAZOWER, 2001, p. 240).

Os acontecimentos de Praga davam a ver, no Ocidente, os descortinos de Churchill e Truman e levaram os franceses a se unirem à zona anglo-americana e os aliados a se proporem a dar início à reforma monetária e à reconstrução econômica, tendo ao fundo nova preocupação com o bem-estar social, esboçada na Inglaterra ainda durante o conflito.[329] Isolados, os russos deixaram o Conselho Aliado de Controle, bloquearam Berlim ocidental e criaram administração independente para Berlim oriental. "A divisão da cidade antecedeu a divisão do país. Em 23 de maio de 1949, firmou-se em Bonn a Constituição da Alemanha Ocidental; uma semana depois o Congresso do Povo adotou uma Constituição rival, em Berlim" (MAZOWER, 2001, p. 243). Divide-se a Europa: um lado capitalista, outro lado coletivista.

Na visão de Beaud (1992), dois mundos face a face: para o capitalismo, a Terra já não lhe pertence, e matérias-primas e mercados podem não lhe ser acessíveis, devido à existência de outro modo de organização da produção, em que o Estado, pela planificação, institui outro modo de apropriação dos meios de produção, a coletiva. Essa quebra de paradigma propicia às colônias tomar consciência da possibilidade de superação da dominação colonial - não cogitada pelas metrópoles -, de ultrapassagem da humilhação e do racismo. Dá azo a que se afirmem movimentos de libertação nacional e, com a libertação, a retomada das riquezas naturais aos estrangeiros ou o apossamento dos diferenciais econômicos. Bandung, Indonésia, 1955: "uma trintena de países, mas que representam mais da metade da população da Terra e sobretudo que falam, com uma nova força, uma linguagem que a dominação ocidental tinha até aqui silenciado" (BEAUD, 1992, p. 250). Configuram-se primeiro, segundo e terceiro mundos.

Entretanto, a força motriz do desenvolvimento econômico repousou sobre o primeiro mundo e nos meios que encontrou para preponderar, sob liderança norte-americana. Em verdade, os Estados Unidos beneficiaram duplamente com as edições de guerras mundiais: 1. por se constituírem em principal fornecedor e financiador de ambas; 2. pela preservação e expansão da competência produtiva e capacidade acumulativa. Foi isto que propiciou quer a centralização da liquidez e do poder aquisitivo, quer a plena utilização da capacidade instalada de estrutura de produção e distribuição ímpares. O estrangulamento provocado pelo segundo pós-guerra e a pauperização da Europa, especialmente de seu lado ocidental, afiguravam-se impeditivos à manutenção do fluxo de produção das corporações, além do que, na Europa oriental, engendrava-se a construção de nova organização social, em que os expurgos, as desapropriações e os deslocamentos forçados de grandes contingentes de pessoas, subsidiavam, na expressão de Mazower (2001), a reformulação econômica e étnica da sociedade.

---

[329] Mazower considera que a transição para o pós-guerra iniciara-se em 1943, quando a invasão da Itália pelos aliados fez emergir os problemas da ocupação e da reconstrução. Ele mesmo salienta, porém, que o espírito para o pós-guerra já se preparava desde bem antes, ao serem aceitas as propostas de Keynes pelo governo inglês, de garantir a seguridade social e combater o desemprego, após o conflito. "A transformação da política social britânica na época da guerra teve amplas conseqüências. Além do trabalho de Keynes em política econômica, realizaram-se reformas pioneiras em educação, saúde e urbanismo. Durante a guerra introduziu-se a merenda escolar gratuita. Surgiram os Livros Brancos de 1944 sobre pleno emprego e serviço nacional de saúde. E principalmente surgiu William Beveridge, cujo relatório de 1942, '*Social insurance and allied services*', lançou as bases do Estado de bem-estar social do pós-guerra" (MAZOWER, 2001, p. 189).

> Essas foram as raízes estruturais do impasse que, depois da Segunda Guerra Mundial, impediu que a liquidez fosse novamente reciclada para a expansão do comércio e da produção mundiais. Esse impasse acabou sendo resolvido pela "invenção" da Guerra Fria. O medo conseguiu o que os cálculos de custo-benefício não tinham como conseguir, nem haviam conseguido. Enquanto o capital excedente ficava circunscrito aos Estados Unidos e à sua hinterlândia regional (o Canadá e a América Latina), o caos na Eurásia continuava a aumentar, criando um terreno fértil para a tomada do poder estatal por forças revolucionárias. A genialidade de Truman e de seus assessores consistiu em atribuir o desfecho de circunstâncias sistêmicas - que nenhum agente em particular havia criado ou controlado - às inclinações supostamente subversivas da outra superpotência militar, a União Soviética (ARRIGHI, 1996, p. 305).

Instituído e satanizado o inimigo difuso, o comunismo, corporificado e estigmatizado o inimigo real, a União Soviética, foi possível implantar programa de construção do escudo protetor do Ocidente e de seus valores, por intermédio de uma escalada armamentista que outro sentido não tinha do que a sustentação do nível da atividade econômica[330], a despeito dos enfrentamentos que se originariam na periferia para estabelecer a extensão de cada uma das áreas de influência, em suas bordas ou fronteiras.

Paradoxalmente, essa estratégia beneficiou, pelas mesmas razões e motivos, o desenvolvimento do segundo mundo, que, apesar de notável, se valeu, por escassez de capital, de tecnologia ultrapassada e uso intensivo de mão-de-obra, em indústrias de base - mineração, siderurgia, energia - e de produtos duráveis e não-duráveis de consumo, quase sempre de baixa variedade e qualidade. O desenvolvimento científico e tecnológico lá ocorreu, principalmente, nas indústrias bélica e espacial, emuladas pela competição entre as potências antagônicas na composição e no porte de seus arsenais, que ultrapassaram, em muito, a capacidade de destruir o mundo, mas cujas estatísticas, ao apontarem a quantidade de mísseis balísticos intercontinentais e ogivas atômicas, dispostos em plataformas fixas e móveis, em terra e no mar, prestavam preito ao mesmo satã. O compartilhamento de crenças, entre as tecnocracias de oeste e leste, no sentido de buscar respostas às necessidades da vida moderna na ciência, na tecnologia e na gestão conduzida por especialistas, não era suficiente para igualar as economias: o nível de produtividade em muito diferia, a transformar o Leste em bom cliente do Ocidente. Mazower (2001) anota que, até 1953, a Europa oriental despendeu algo como US$ 14 bilhões na Europa ocidental; equivalente ao montante destinado à reconstrução pelo Plano Marshall no mesmo período.

---

[330] "A nova orientação política que propuseram [o Secretário de Estado Acheson e o Chefe da Equipe de Planejamento Político Nitze] - o maciço rearmamento norte-americano e europeu - forneceu uma solução brilhante para os grandes problemas da política econômica norte-americana. O rearmamento nacional proporcionaria um novo meio de sustentar a demanda, de modo que a economia não mais ficasse dependente da manutenção de um superávit de exportações. A assistência militar à Europa proporcionaria um meio de continuar a prestar-lhe assistência após o fim do Plano Marshall. E a estreita integração das forças militares européias e norte-americanas proporcionaria um meio de impedir que a Europa, como região econômica, se fechasse para os Estados Unidos" (BLOCK, Fred. *The Origins of International Economic Disorder: A Study of United States Monetary Police from World War II to the Present*. Bekerley, CA: University of California Press, 1977, p. 103, *apud* Arrighi, 1996, p. 306).

Os dados coligidos por Beaud (1992) bem evidenciam o perfil da distribuição do desenvolvimento, ao registrar que, de 1948 a 1971, a indústria mundial cresceu a taxas anuais médias de 5,6% e o comércio de 7,3%, com uma participação, na indústria, de 62% da produção capitalista, 29% da coletivista e 9% da do terceiro mundo, em 1963, que evolui para 61%, 26% e 13%, respectivamente, em 1971, ano em que, no comércio, o mundo capitalista contribui com 68%, o terceiro mundo com 22% e o mundo coletivista com 10%. Sobressai, assim, não tanto a participação alcançada pela produção e comércio do mundo socialista, mas a evolução positiva da contribuição do terceiro mundo, que se industrializa, "em parte, efeito da internacionalização dos grupos industriais dos países capitalistas desenvolvidos, em parte, resultado de iniciativas - privadas ou estatais - próprias destes países" (BEAUD, 1992, p. 252).

A periferia passou a acreditar no desenvolvimento, mas a queda de preço de suas *commodities* a mantinha aquém da possibilidade de participar da reconstrução internacional, a menos que os países estivessem situados em zona de interesse estratégico dos Estados Unidos[331], o que não se dava com os da América Latina, inseridos no *Commonwealth* com acesso ao mercado britânico, ou se gozassem do *status* de territórios associados à França e à Bélgica na África, para intercambiar com a Europa do Mercado Comum, ela mesma empenhada em obter suficiência no setor agrícola. Ademais, nos países centrais e no Japão o aumento da produtividade do trabalho alargava a desigualdade, a se tomar como referência o PIB *per capita*. Se bem várias regiões do mundo apresentassem *taxas* de crescimento desse indicador acima dos 3,2% anuais obtidos pelos países capitalistas desenvolvidos no período 1950-1975, como dados coligidos por Beaud (1992) apontam para Ásia de Leste, China e Oriente Médio, com taxas de 3,9%, 4,2% e 5,2% respectivamente, *o valor*, medido em dólares de 1974, indica que o PIB *per capita* passa de 130 para 141 na Ásia de Leste, de 113 para 320 na China e de 460 para 1.660 no Oriente Médio, enquanto, nos países desenvolvidos, de 2.378 para 5.238. O produto interno bruto cresceu em volume, em média anual, a 3,3% nos Estados Unidos, 4,9% na França, 5,5% na República Federal da Alemanha e 8,6% no Japão, com a expansão anual média do número de empregados em cada um desses países a oscilar pouco abaixo ou acima de 1%. O crescimento anual médio do capital *per capita*, nesse quarto de século, foi de 3,1% na Grã-Bretanha, 4,5% na França, 5,2% na Alemanha e 9% no Japão, a elevar a produtividade anual média do trabalho, correspondentemente, em 2,3%, 4,6%, 4,7% e 8,6%. O progresso material, contudo, carecia dessa retrospectiva, ficava visível a cada ano, a incentivar a produção e o consumo de massa, alimentado pelo acesso dos trabalhadores ao crédito.

Esse modelo é que os países subdesenvolvidos passam a aspirar e perseguir.

---

[331] "A 'ameaça soviética' era o elemento mais importante na alocação de 'auxílio econômico', conforme ilustra o seguinte memorando oficial: 'O Secretário Dulles disse que, certamente, todos nós gostaríamos de ver nossos objetivos econômicos alcançados nos países subdesenvolvidos através de investimento privado de capital... Estas áreas subdesenvolvidas são tão grandes que, se elas se voltarem para a União Soviética, o Mundo Livre encolherá em cerca de 2/3 da sua área atual. Por conseguinte, temos de proporcionar assistência econômica ao desenvolvimento e além disso perceber plenamente - como nação - a importância dessa assistência para nossa segurança nacional'" (PINHO NETO, 1996, p. 11).

A economia do desenvolvimento e a educação desenvolvimentista

Economia do desenvolvimento foi a denominação atribuída ao elenco de diferentes propostas que, originárias dos países centrais, patrocinou a idéia de transposição do bem sucedido processo de desenvolvimento norte-americano, transformado em modelo, para países com formação capitalista atrasada, ou subdesenvolvidos, sob presunção de ser o desenvolvimento econômico obtenível por todos os países, por intermédio da escalada de patamares progressivamente mais evoluídos, atingíveis pela implantação de políticas orientadas pelo Estado, destinadas a facilitar, induzir e promover o crescimento econômico no longo prazo.

Nesse sentido, o esforço teórico inicial dirigia-se à identificação dos elementos impeditivos do desenvolvimento equilibrado e auto-sustentado, a repousarem as elucubrações sobre os círculos viciosos existentes nas economias de países atrasados, os quais, uma vez rompidos, liberariam do subemprego as forças de produção, a gerar emprego e renda, mas, enquanto vigentes, reproduziam a pobreza, ao manterem generalizado subemprego dos recursos naturais e da população. Nesse sentido, como bem lembra Bonente, existiriam dois pontos de equilíbrio: "o primeiro [...], mantenedor da economia subdesenvolvida em um estado de equilíbrio de subdesenvolvimento; e, o segundo, que após o rompimento com o círculo vicioso da pobreza, induz a economia a um estado de crescimento equilibrado" (BONENTE, 2007, p. 29). No equilíbrio de subdesenvolvimento, a baixa produtividade constrange o poder de compra da população, que destina a renda disponível predominantemente ao consumo, que tende ao de sobrevivência, sem que se enseje poupança ou se estimule o investimento.[332] Intervenções na Economia, então, têm que objetivar o rompimento do círculo vicioso, a elevação da produtividade e propiciar a ampliação do mercado, para que se torne atrativo ao investimento privado. É esse arranco que propicia ter o crescimento como condição normal da Economia[333], numa perspectiva de encaminhamento e engajamento progressivo da sociedade na direção de uma era de consumo de massa.

No entanto, a idéia de crescimento como condição normal da Economia parece só se confirmar para países de elevado estágio de desenvolvimento econômico[334], pois, evidenciam

---

[332] "[…] só pode haver investimento líquido se a produção global da sociedade *exceder* o que é usado em consumo corrente e na reposição do desgaste sofrido pelas unidades produtivas que foram empregadas durante o período que se considere. Em conseqüência, o volume e a natureza do investimento líquido realizado pela sociedade, em um dado período, dependem da magnitude e do *modo de utilização do excedente econômico* gerado" (BARAN, 1967, p. 85).

[333] *"The take-off is the interval when the old blocks and resistances to steady growth are finally overcome. The forces making for economic progress, which yielded limited bursts and enclaves of modern activity, expand and come to dominate the society. Growth becomes its normal condition. Compound interest becomes built, as it were, into its habits and institutional structure. In Britain and the well-endowed parts of the world populated substantially from Britain (the United States, Canada etc.) the proximate stimulus for take-off was mainly (but not wholly) technological. In the more general case, the take-off awaited not only the build-up of social overhead capital and a surge of technological development in industry and agriculture, but also the emergence to political power of a group prepared to regard the modernization of the economy as serious, high-order political business"* (ROSTOW, 1960, cap. 2).

[334] "[...] onde a intensidade de capital do processo produtivo já é bastante elevada - em outras palavras, onde as reservas para depreciação constituem parte importante do custo de produção - existe sempre uma fonte de capital

os dados acima, o conjunto de países prósperos é sempre substancialmente menor do que o de países pobres. Além disso, devido à condição de partida, aumenta a distância econômica entre eles conforme se processam as transações de mercado, por acentuarem as desigualdades. Conforme a tese de Gunnar Myrdal, uma vez instituído de forma fortuita o poder de atração original de um centro econômico, as economias internas e externas que dele decorrem passam a encorpar seu crescimento em detrimento de outras regiões ou localidades que lhe sejam periféricas, a aumentar a assimetria pelo efeito cumulativo desse desequilibro, onde o centro conta a seu favor efeitos propulsores e a periferia tem contra si efeitos regressivos. Assim, quanto maior o nível de desenvolvimento, maior o efeito propulsor proporcionado por melhores condições gerais de produção no aproveitamento das potencialidades naturais e humanas do país. Contrariamente, o subdesenvolvimento, ao portar consigo baixo efeito propulsor e alto efeito regressivo, por si só implica em obstáculo ao progresso e é essa interdependência que faz com que, cumulativamente, a pobreza se torne sua própria causa. Por isso, a necessidade de intervenção externa ao processo, para que, por meio de políticas públicas e investimento, possa o Estado agir no sentido de reduzir e estancar os efeitos regressivos e buscar promover efeitos propulsores. As intervenções e os investimentos estatais interferem nas condições gerais de produção favorecendo-as, o que repercute na atração e atuação das empresas privadas.

Esse racional estimulou proposições da Comissão Econômica para a América Latina - CEPAL, constituída pela ONU em 1948 nos mesmos moldes de iniciativas similares desse organismo para outras regiões do mundo, no sentido da ruptura das amarras do subdesenvolvimento, as quais, pela consistência teórica ou pela inovação, ultrapassam o âmbito regional em suas possibilidades aplicativas. Gera-se, em verdade, uma espécie de ideologia desenvolvimentista, assentada sobre três crenças: uma, de que se deveria oferecer aos trabalhadores da área de influência capitalista alternativa às promessas e esperanças com que acenava a organização da produção socialista; outra, de que o desenvolvimento econômico capitalista poderia prover as condições, no mínimo, de sobrevivência para toda a população mundial; a terceira, de que o ideal de progresso se alinharia e incorporaria o processo capitalista de industrialização.

Por isso, era necessário denunciar o pressuposto da teoria das vantagens comparativas de David Ricardo, segundo o qual a especialização das economias nas atividades produtivas para as quais estivessem mais bem dotadas propiciaria uma divisão internacional do trabalho a todos benéfica, já que o fruto do progresso técnico se distribuiria eqüitativa e coletivamente, quer pela queda de preços, quer pelo aumento da renda.

> Contra esta concepção, o argumento defendido pela CEPAL, mais conhecido como a *tese da deterioração dos termos de troca*, pretende afirmar que não só esta suposta transferência de ganhos não se efetiva, como também o que se observa normalmente é uma transferência de ganhos de produtividade das regiões atrasadas para as regiões desenvolvidas, promovendo disparidades crescentes, ao invés de uma homogeneização

---

apta a financiar melhorias tecnológicas sem que haja necessidade de qualquer investimento líquido" (BARAN, 1967, p. 84).

> da produção e apropriação da riqueza mundial. Dessa forma, o processo de desenvolvimento do capitalismo mundial gera, por um lado, países ricos e, por outro, países pobres, centros e periferias desse mesmo sistema (BONENTE, 2007, p. 35).

A ruptura dessa recorrência encontrar-se-ia na industrialização, utilizada como estratégia de captação de parte do *fruto* do progresso técnico para elevação do padrão de vida das massas. E isto já se revelara verdadeiro da Rússia ao Brasil, desde seus esforços a partir dos anos 1930, aquela ao não ser afetada pela depressão e expandir sua indústria pesada e de armamentos, este por ser afetado por ela e ter que aprender a produzir manufaturados. Para países subdesenvolvidos, o início de processo de industrialização, mais do que capturar o progresso técnico, pode ser visto como aplicação da tecnologia disponível para propiciar a produção daquilo que não se poderia obter de outra forma. Ou seja, o processo de desenvolvimento interno é oriundo de restrições externas, cujo constrangimento obriga à diversificação produtiva pela incursão na industrialização. A isto se denominaria substituição de importações.

> Nos países latino-americanos, esta crise do comércio exterior se refletiu fundamentalmente na queda das receitas de exportações, diminuindo conseqüentemente a capacidade de importar. [...] No entanto, medidas protecionistas adotadas pela maior parte dos governos, como restrição e controle das importações, aumento da taxa de câmbio e defesa do principal produto da pauta de exportações [...], que buscavam, em última instância, resguardar as economias do desequilíbrio externo, acabaram por impulsionar o processo de industrialização (e, conseqüentemente, a manutenção da renda interna), e minimizar os efeitos internos da depressão que então assolava boa parte dos países capitalistas desenvolvidos. Estava dado o impulso à produção interna substitutiva. Inicialmente utilizando capacidade ociosa existente, e, posteriormente, através do uso da capacidade para importar disponível na aquisição de bens de capital e matérias-primas indispensáveis à continuidade do processo produtivo, deu-se a passagem a esse novo modelo de desenvolvimento, agora voltado "para dentro" (BONENTE, 2007, p. 38).

Na interpretação de Toye (2003), como à época da instalação da CEPAL o processo de industrialização da América Latina já estava bem encaminhado, a contribuição de seus economistas, nos anos 1950, não foi a defesa da industrialização por substituição de importações, pois estavam preocupados com os limites desse tipo de industrialização e com a criação artificial de indústria pelo subterfúgio da proteção tarifária excessiva. A seu ver, não era propósito da CEPAL endossar os arranjos protecionistas que os governos adotaram. "Em vez disso, encorajava-os a constituir uma área de livre-comércio regional que permitisse o desenvolvimento de uma série de indústrias de bens leves numa base continental" (TOYE, 2003, p. 3), o que veio a dar origem à Associação Latino-Americana de Livre Comércio - ALALC, criada pelo Tratado de Montevidéu de 1960. De fato, além dessa associação para intensificar a cooperação entre os países, a proposta cepalina envolvia ampla reforma estrutural planejada, para eliminar instituições arcaicas, implantar a reforma agrária, revisar o sistema tributário e reformar a administração pública, entendidas como essenciais para propiciar o ambiente social facilitador da mudança e à atração de cooperação técnica e financeira do exterior.

Projetava-se que, com a reforma agrária, seria exigida nova capacitação do trabalhador agrícola e de sua família, para incorporação de tecnologia à exploração da terra, o mesmo se dando nas áreas de transporte, comunicações e serviços, que passariam a demandar pessoal qualificado. A forte expansão industrial nas indústrias de base e de bens de produção, acompanhada de expansão moderada na produção de bens de consumo, prometia alterar a estrutura do emprego e as necessidades de formação profissional. Desse modo, o sistema educativo era chamado a assumir responsabilidade na formação do ambiente social e cultural, e da mão-de-obra que o processo requereria, sob risco de obstaculizar ou frustrar os esforços para acelerar a taxa de crescimento econômico.

> O papel que a educação pode desempenhar no desenvolvimento econômico é mais evidente em relação com a formação de mão-de-obra profissional e técnica, mas também é importante sua influência sobre a inversão tecnológica, a difusão de inovações, a aptidão empresarial, os padrões de consumo, a propensão à poupança, a adaptabilidade a mudanças econômicas e a participação ativa dos distintos setores sociais nas tarefas do desenvolvimento (CEPAL, 1962).

Assim, mesmo considerados os múltiplos papéis da Educação, ênfase é atribuída à integração entre o planejamento econômico e o planejamento da educação, com vista a obter e manter equilíbrio ente eles[335], posto dessa coerência advir um sistema educativo capaz de prover o país de conhecimentos técnicos e de formação cultural, favorecedores da produção e do nível de vida da população, evitando-se desperdícios e descaminhos pelo estabelecimento de metas que propiciem a judiciosa alocação de recursos escassos. Na justa expressão de Pereira, "mecanismos *escolares* passíveis de aproveitamento como instrumento compatibilizado com o atendimento das necessidades de pré-qualificação e qualificação da mão-de-obra, [... onde] a categoria *trabalho* aparece como mediadora na conexão entre desenvolvimento e educação" (PEREIRA, 1967, p. 8). Acorde com esse quadro, Echeverría (1967) atribui duplo papel à Educação nas sociedades em desenvolvimento: fator de desenvolvimento; mecanismo de transformação social. No primeiro papel, sobressai como investimento - em seu duplo aspecto de aporte favorável ao desenvolvimento econômico e de custo de seu financiamento - e no atendimento da demanda por quadros profissionais. No segundo, realça seu caráter operativo de transformação da estrutura social, ao se configurar como aparelho de seleção social, que se converte em mecanismo de ascensão social meritocrático contra os estratos tradicionais, a par de agente incumbido de "criar a receptividade psicológica para o 'meio técnico' de nossa época", sem esquecer de aplicar esse avanço técnico à própria área.

> De modo que, se a educação está sujeita às pressões que lhe impõem as estrutura ocupacional e as demandas seletivas de uma sociedade igualitária, tem ela por sua vez que

---

[335] "[...] retarda-se o desenvolvimento econômico tanto quando o sistema de educação não prepara um número suficiente de graduados para determinadas ocupações como quando se capacita um número excessivo. No último caso, surge o problema do 'intelectual desempregado', pelo que a inversão nesse tipo de educação significa um desperdício de recursos e pode dar lugar a situações mais graves se os graduados podem exercer uma pressão efetiva para obter empregos não-produtivos" (CEPAL, 1962).

> fazer frente, do seu ponto de vista tradicional, a duas das questões mais graves da estrutura social das sociedades industrializadas, a saber: a luta contra a dupla alienação que nestas se realiza e que é, por um lado, a alienação no trabalho e, por outro a alienação no ócio. O educador moderno tem que enfrentar, nas presentes condições sociais, o problema de dar conteúdo humano ao trabalho "esmigalhado" do processo industrial, mas também manter de uma maneira ou de outra o cultivo da personalidade durante as crescentes horas de ócio que vão acompanhando o progresso industrial (ECHEVERRÍA, 1967, p. 27).

A Educação, nessa perspectiva, assume centralidade no desenvolvimento econômico, com a inversão em capital humano sendo considerada essencial à formação da mão-de-obra não qualificada, qualificada e especializada, para ocupar funções no campo, nas empresas e na administração pública, de modo a propiciar eficiente utilização dos recursos disponíveis, aumentar a produção e elevar a produtividade, a mais do que compensar os investimentos a ela carreados, que poderiam ser mensurados, entre outros, pelos critérios propostos por Schultz (1963).[336] Myint redargúi, porém, que a generalização dos benefícios da Educação e o isolamento dela de outros fatores que afetam cada ambiente econômico específico pode induzir a erros e frustrações, como: *a)* transladar enfoques de elevada produtividade da educação dos países desenvolvidos para o ambiente de países subdesenvolvidos; *b)* assunção de que a expansão da educação *per se* romperá resistências e estratificações sociais; *c)* alteração de papel do sistema educacional de passivo - provedor dos diferentes tipos de mão-de-obra especializada requerido pelo modelo de crescimento vigente -, para ativo, que intenta transformar a velocidade do crescimento. Ou seja, a "'inversão em capital humano' não dará resultado algum, a menos que exista a perspectiva para os estudantes egressos dessas instituições de conseguirem empregos que apresentem, quando menos, vantagens iguais às oportunidades alternativas que estejam a seu alcance" (MYINT, 1967, p. 140).

Esse ideário desenvolvimentista, captado pela parte progressista da *intelligentsia* brasileira, dadas as possíveis implicações sobre as estruturas política, econômica e social, é combatido ou aceito com reservas, pelo fato de o Estado Novo ter apelado ao populismo e estimulado o nacionalismo para abrir espaço a um desenvolvimento de molde protecionista e conservador, no sentido de preservar os interesses das elites rurais e urbanas. Dutra, ao reduzir o protecionismo, expõe à fragilidade a indústria nacional e leva ao escoamento das divisas acumuladas durante a guerra. Vargas, quando de seu retorno ao poder como presidente eleito, sob vigência da democrática Constituição de 1946, tem como evidente a necessidade de adentrar nova fase do processo de industrialização, para voltá-la à produção de bens de capital e de bens de consumo duráveis, requerentes da expansão do mercado interno, mas não conta com a suficiência de capitais nacionais. Instaura-se, então, um nacionalismo de novo matiz, a dividir a burguesia entre defensores de industrialização sob controle do capital nacional e defensores da participação do capital estrangeiro, o que, de certa forma obstruiu o programa de industria-

---

[336] SCHULTZ, Theodore William. *The Economic Value of Education*, New York: Columbia University Press, 1963

lização planejada do Governo.[337] No entanto, importantes iniciativas no sentido do desenvolvimento econômico foram adotadas, com a criação, em 1952, do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico - BNDE e do Banco do Nordeste, e, em 1953, da Petrobrás, instituindo-se o monopólio estatal da exploração e produção de petróleo, em meio à memorável campanha "O Petróleo é Nosso", que contrapunha *nacionalistas* e *entreguistas*.

O Governo Juscelino Kubitschek conseguiu superar as polarizações ao propor ambicioso Plano Nacional de Desenvolvimento: *a)* expansão dos serviços básicos de energia e transportes; *b)* industrialização de base; *c)* racionalização da agricultura; *d)* valorização do trabalhador; *e)* educação para o trabalho; *f)* planejamento regional e urbano, além de efetivar a transferência da Capital da República para o Planalto Central, prevista constitucionalmente. O Plano de Metas[338] prometia crescimento acelerado, equivalente a "cinqüenta anos em cinco", a beneficiar todos os interesses em disputa, desde que pudesse contar com recursos externos.

> O maior problema residia, na verdade, em como mobilizar recursos para financiar projeto de tamanha envergadura. Neste particular, o governo pensava operar em três esferas distintas: pelo lado externo, sabia-se necessário consolidar a atmosfera propícia ao capital de risco criada em 1955 com a Instrução 113 da SUMOC, que viabilizava a importação de equipamentos e outros produtos importantes sem cobertura cambial; em segundo lugar, o governo esperava obter junto a fontes internacionais, particularmente o governo norte-americano, alguma forma de auxílio econômico para o desenvolvimento do país; e, finalmente, a nível doméstico, o governo montaria um complexo esquema de incentivos caracterizado por créditos subsidiados para setores selecionados, gastos governamentais em infra-estrutura e um mercado razoavelmente "protegido" da competição externa via importações (PINHO NETO, 1996, p. 17).

Assim, de fato, Juscelino Kubitschek abre ampla frente de atuação política: no âmbito interno, herdeiro do populismo getulista no trato com o povo, vale-se da liderança carismática, ao mesmo tempo em que, generoso, tanto cuida da burguesia industrial na preservação de seus interesses, como do resgate do Nordeste, com a criação da Sudene; no âmbito externo, a atrair o capital estrangeiro para se juntar ao capital nacional e a conclamar o governo norte-americano à participação no combate à pobreza e no apoio ao desenvolvimento da América Latina[339], com a proposta da Operação Pan-americana, que resultaria na fundação do Banco

---

[337] O Decreto nº 30.363, de 1952, limitava o retorno do capital estrangeiro ao país de origem a 8% do total do lucro da empresa estrangeira instalada no país, considerado desestimulante ao capital estrangeiro.

[338] "A inclusão de uma meta educacional - a de número 30 - no programa do governo Juscelino deveu-se, como é sabido, a injunções políticas de última hora. De qualquer maneira, a Comissão de Educação do Conselho de Desenvolvimento enfeixou, sob a rubrica de uma *educação para o desenvolvimento*, uma série de medidas administrativas relacionadas a todos os níveis de ensino". [...] "A Comissão de Educação entendeu que os recursos orçamentários, cumpridas certas condições, seriam suficientes à consecução das metas. Recomendou-se igualmente que dotações orçamentárias destinadas a empreendimentos já financiados pelo BNDE fossem direcionadas para as metas de educação. Entretanto, já em 1958 estava claro que as metas de dispêndio não seriam cumpridas. Quase todas as dotações do ano haviam sido consumidas na manutenção do sistema já existente, atingindo as consignações apenas 50% do total previsto. A dependência das metas com relação ao processo orçamentário tradicional certamente constituiu um obstáculo intransponível para sua execução" (DIAS, 1996, p. 75).

[339] "Até 1955, o total de auxílio norte-americano alocado à Coréia do Sul, Indochina, Turquia e Taiwan, juntas, alcançou US$ 1,6 bilhão, os quais, somados aos US$ 1,7 bilhão dados aos países da Otan (excluída a Turquia), con-

Interamericano de Desenvolvimento - BID e serviria de germe à Aliança para o Progresso. Para Fiori, esse período foi propício à aproximação esquerda-desenvolvimentismo, ao PCB assumir a defesa de o projeto de desenvolvimento nacional ser liderado pela burguesia industrial brasileira, tese que, em conjunto com outras, "influenciaram fortemente toda a intelectualidade de esquerda no Brasil" (FIORI, 2007, p. 242).

Contudo, os problemas reais da economia não se restringiam à dependência em relação às exportações de algodão, cacau e café, responsáveis por 80% da pauta de exportação. Capitais privados financiaram o Plano de Metas, por investimento direto estrangeiro e por créditos concedidos por fornecedores[340], a beneficiarem predominantemente os setores: elétrico, siderúrgico, automobilístico, de transportes. A conseqüência, quer pelos prazos curtos dos financiamentos dos fornecedores - 4 a 5 anos - e pelos juros altos, quer pelo montante da dívida acumulada, foi a deterioração do balanço de pagamentos. A contrapartida interna ao endividamento externo foi a concessão de empréstimos subsidiados pelo BNDE e Banco do Brasil, com recursos do Tesouro Nacional obtidos por emissão ou pela compra de divisas dos exportadores com taxas inferiores às cobradas dos importadores, numa espécie de senhoriagem.

> Ao contrário de Vargas, que em alguma medida acreditava que a criação de bases financeiras sólidas e austeras era uma precondição para o desenvolvimento industrial, Kubitschek parecia crer que a inflação era uma conseqüência dos desequilíbrios estruturais gerados pelo subdesenvolvimento. O Plano de Estabilização Monetária, única iniciativa de austeridade no período, negociado por Lucas Lopes e Roberto Campos com o Fundo Monetário Internacional, tinha claramente como objetivo prioritário a liberação de um empréstimo de US$ 300 milhões e não propriamente reduzir a inflação (PINHO NETO, 1996, p. 23).

Mais do que diferenças de estratégia de governantes, no entanto, foi posto em jogo o modelo político de massas e de nacionalismo econômico, contra outro voltado ao racional da internacionalização da economia. No entender de Romanelli (1999), a morte de Vargas significou a derrota do primeiro. A tentativa do Governo Kubitschek de conciliar as duas forças entra em contradição com a prevalência da internacionalização e a dependência externa, o que mata o modelo político. Na leitura de Fiori (2007), no início dos anos 1960 a nova esquerda "nacional-desenvolvimentista" propôs "reformas de base", aceleradoras da democratização da terra, da educação, do sistema financeiro e do sistema político, acolhidas parcialmente em 1963 no Plano Econômico Trienal do Ministério do Planejamento, mas a seguir abortadas, a fazer crer que, em seu entender, elas poderiam levar a outro rumo. Mas, considera Romanelli, a crise política se acentuara a ponto de faltar base de sustentação a dois governos sucessivos,

---

tabilizaram 80% do total da ajuda norte-americana naquele ano; os países latino-americanos e africanos, juntos, receberam menos do que US$ 200 milhões, ou aproximadamente 5% do total; em 1957, os dois continentes juntos receberam menos que a Coréia do Sul sozinha" (PINHO NETO, 1996, p. 11).

[340] De acordo com dados da SUMOC, de 1955 a 1960 ingressaram no país, em valores correntes, aproximadamente US$ 2,25 bilhões, sendo US$ 1,95 bilhões em financiamento e US$ 290 milhões em investimento. Isto proporcionou influxo médio anual acima de US$ 370 milhões durante o período.

Jânio Quadros e João Goulart, a dar ensejo à ruptura de 1964, para reorientação do "processo civilizatório brasileiro", a fim de pô-lo em consonância com a "civilização urbano-industrial do mundo ocidental".

O período que se segue é de constrangimento da liberdade e de ascensão da tecnocracia, sob a égide de governos militares, e se espalha por outros países da América Latina. O modelo que se instaura impõe uma reformulação das relações de dominação, com as correspondentes mudanças nas estruturas política e econômica, em que a ênfase da atuação política deixa de repousar sobre a massa para privilegiar as classes de renda mais elevadas, para quem se volta o desenvolvimento econômico, no sentido da produção dos bens e serviços por elas demandados. A concentração de renda derivada da adoção dessa perspectiva passa a ser explicada sob a metáfora de ser preciso primeiro fazer o bolo crescer para depois dividi-lo, mas sua orientação efetiva consiste em investimentos em atividades intensivas em capital, que a um só tempo alijam os interesses das massas, reduzem o ritmo de absorção da mão-de-obra de menor qualificação, pressiona os salários nos setores tradicionais para baixo, aumentam a vinculação e a integração com o exterior e reforçam as relações centro-periferia, pela melhor qualificação desta. A produção derivada do estrato produtivo de tecnologia mais avançada é exibida internamente como símbolo da modernização da economia do país e do progresso da nação, que se confirma pela obtenção de elevados índices de crescimento do PIB por período suficientemente longo para assentar a crença na correção do modelo escolhido, em que à conotação de desenvolvimento subjaz a decomposição de sua noção, para privilegiar, nela, o aspecto econômico, em detrimento de sua função social.

Para a Educação, a Constituição de 1946 mostrava-se auspiciosa, quer por lhe dedicar todo um capítulo, como por incorporar propostas que haviam sido defendidas no Manifesto dos Pioneiros, em termos da descentralização administrativa e pedagógica do sistema escolar, sob diretrizes da União, liberdade de cátedra, obrigatoriedade do ensino primário oficial e gratuito, estipulação obrigatória de recursos no orçamento dos três níveis de governo: "anualmente, a União aplicará nunca menos de dez por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino" (art. 169). Além disso, "o ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos poderes públicos e é livre à iniciativa particular, respeitada as leis que o regulem" (art. 167). Com base nela, comissão de educadores constituída pelo Ministro da Educação, presidida por Lourenço Filho, elaborou projeto de reforma da educação nacional, submetido à Câmara Federal em novembro de 1948, que se converteria em lei em dezembro de 1961, perpassando os governos Dutra, Vargas, Kubitschek e Quadros, após vários projetos substitutivos a transformarem para favorecer interesses da educação privada, equiparada em direitos à escola pública no que respeita à representatividade nos órgãos colegiados e na destinação dos recursos. Goulart vetou 25 de seus dispositivos, mas eles foram derrubados pelo Congresso.

> Jamais, na história da educação brasileira, um projeto de lei foi tão debatido e sofreu tantos reveses, quanto este. Os resultados podem ser classificados em duas ordens: os

> relacionados com o produto final obtido com a promulgação da lei, os quais, a nosso ver, foram negativos para a evolução do sistema educacional brasileiro, e os relacionados com a própria luta, em si mesma, a que antecedeu a promulgação da lei. Estes resultados, sim, foram altamente positivos, pois revelaram, entre outros aspectos, da parte dos educadores da velha geração de 30, agora acompanhados da nova geração, uma disposição firme para a continuação da luta iniciada duas décadas antes, mas interrompida durante o intervalo ditatorial (ROMANELLI, 1999, p. 171).

Ou seja, confirma-se a advertência de Myint (1967), de não ser possível isolar a Educação de outros fatores do ambiente econômico, na pretensão de alterar o papel do sistema educacional de passivo para ativo, para transformar a velocidade do crescimento. O longo período de trâmite da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, mais não fez do que ligar uma ditadura à outra, sem contribuir à mudança do *statu quo* no interregno, ou empurrar o problema de uma ditadura à outra, já que o período 1964-1968 foi marcado por crise estudantil de amplo alcance, em decorrência de a demanda por educação ser maior do que a oferta e criar, na Educação Superior, o problema dos excedentes[341] - alunos aprovados em vestibular, mas sem vagas -, a levar o governo brasileiro a solicitar ajuda à *Agency for International Development* do governo americano, que viria a ser conhecido como Acordo MEC-USAID.

De fato, a expansão experimentada na demanda por educação foi notável, no período 1940-1970. Segundo dados compilados por Romanelli (1999), a taxa de escolarização da população de 5 a 19 anos, passa de 21,4% no ano de 1940, para 26,1% em 1950, 33,4% em 1960 e 53,7% em 1970, enquanto a taxa de analfabetismo entre a população de mais de 15 anos reduz-se de 56,2% em 1940 para 33% em 1970 e de 55,1% para 27,6% se considerada a população de 15 a 39 anos, num período em que o crescimento da população em idade escolar foi acentuado. Salta de 19,3 milhões de pessoas entre 5 e 24 anos em 1940, para 43,6 milhões em 1970, com a população da faixa de 5 a 9 anos a expandir-se 131%, da faixa de 10 a 14 anos 119%, da faixa de 15 a 19 anos 130% e da faixa de 20 a 24 anos 120%. As matrículas na escola primária evoluíram de 3,1 milhões em 1940 para 12,8 milhões em 1970; no ensino médio, de 260 mil para 4,1 milhões de alunos; no ensino superior, de 21.235 para 342.886 estudantes. Esse crescimento da demanda por educação, porém, quando contemplado pela taxa de escolaridade da população da faixa de 5 a 24 anos, mostra que ela apenas evoluiu de 15,1% em 1940 para 30,1% em 1970, além de ser altamente seletiva. Como evidencia a Autora, tomado o período 1961-1972, de cada 1.000 ingressos na primeira série do ensino primário, chegavam à quarta série 239. Destes, 152 matriculavam-se no ginásio, no qual somente 91 alcançavam a quarta série. No ciclo colegial de 96

---

[341] "Enquanto de 1960 a 1964, a percentagem de inscritos aos exames vestibulares crescia em 50%, o número de vagas oferecidas crescia praticamente em 64%, num saldo, portanto, positivo de crescimento destas em relação àqueles. Todavia a situação não só se inverteu no período seguinte [1964-1968], como se agravou profundamente, pois, a um crescimento de demanda de 120%, respondeu a oferta, com um crescimento de apenas 52%, percentagem esta que representou um decréscimo de 11,14% no ritmo de oferta em relação ao período anterior. A expansão do ensino não deixou de existir, mas seu ritmo foi muito mais lento no segundo período do que no primeiro. O resultado disso foi a contestação do sistema educacional feita por manifestação estudantil, em todos os nossos grandes centros. O problema dos excedentes era, dentre outros, o que mais avultava" (ROMANELLI, 1999, p. 207).

ingressantes, 64 perduravam na terceira série. Em suma, de 1.000 alunos que iniciavam o primário, 56 estudantes ingressavam no curso superior, visto como porta de acesso da classe média a conquista de postos nas hierarquias do estado e das organizações. No Ensino Superior, porém, a distorção ficava por conta das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, que acolhiam poucos cursos destinados às ciências ou à filosofia e muitos à formação de professores para o ensino secundário (acima de 70% dos estudantes), a ensejar dupla concentração, nelas e nas profissões mais prestigiosas: Direito, Engenharia, Medicina e Administração e Ciências Econômicas, como mostra a Tabela 1.

Cursos	1960		1966		1971	
	Qtde.	Percent	Qtde.	Percent	Qtde.	Percent
Filosofia, Ciências e Letras	20.418	21,9	44.802	24,9	156.187	37,3
Direito	23.293	25,0	36.363	20,2	76.906	18,4
Administração e Economia	8.838	9,5	24.027	13,3	52.218	12,5
Engenharia	10.821	11,6	26.603	14,8	39.433	9,4
Medicina	10.316	11,1	17.152	9,5	30.990	7,4
Outros	19.516	20,9	31.162	17,3	62.656	15,0
Total	93.202	100,0	180.109	100,0	418.390	100,0

Tabela 1. Evolução da matrícula em anos e cursos superiores selecionados
Fonte: Autor, com base em dados compilados por Romanelli (1999).

Considerando-se essa trajetória da Educação brasileira, vale à pena contrapô-la à forte expansão da economia do período 1940-1970. Nele, registraram-se taxas anuais médias de crescimento do PIB ao redor de 6%, nas décadas de 1940-1950 e de 1960-1970, e acima de 7% na década 1950-1960, enquanto a produtividade, medida pela relação entre o PIB e a população ocupada, cresceu a taxas médias anuais superiores a 4,3%, de 1940 a 1960, e a 3,3% de 1960-1970. Nesse período, também, o acesso à Educação Superior pode ser considerado incipiente, por atender a parcela restrita de uma população que privilegiou a escolha de cursos não diretamente vinculados à estrutura produtiva. Evidencia-se, então, que o ideário do desenvolvimentismo, no Brasil, não atribuiu centralidade à Educação, nem a ela recorreu para propiciar a expansão material da produção. A qualificação que a Produção encontrou na população para dar conta das ocupações bastou-se pela própria demanda social por educação, acrescida do treinamento no trabalho, mas a deixar lacuna na formação de quadros médios e superiores. Houve desenvolvimento, acorde com o ideário desenvolvimentista, mas não houve educação desenvolvimentista no Brasil até a Reforma Universitária de 1968 esboçar iniciativa nesse sentido, não sem indesejáveis conseqüências, pela distorção do conceito de desenvolvimento.[342]

[342] A convergência de interesses do Estado com os da empresa, "na medida [...] que aumentou a oferta de ensino superior pela expansão de cursos 'sem prestígio', explorados pela iniciativa particular, a concorrência no mercado de trabalho de pessoal 'qualificado' em nível superior tem provocado uma queda real nos salários dos profissionais desse nível. Assim, a tradicional oportunidade de mobilidade social, que era oferecida pelo ensino superior, está sendo eliminada" (ROMANELLI, 1999, p. 259).

A evolução teórica da Administração e a implantação dos cursos no Brasil

No período sob análise, a área de evolução teórica da Administração que se torna mais relevante é a que contempla a organização em seu ambiente. O arcabouço analítico proposto por Motta; Vasconcelos (2002) evidencia a pertinência de seus quadrantes ao bem se adequar a essa evolução teórica concebida para propiciar incursão nos aspectos estruturais externos, cuja perspectiva em muito alarga a compreensão da atuação das organizações no pós-guerra, comparativamente ao período anterior. Motta; Vasconcelos acolhem no quadrante a Teoria dos Sistemas Abertos e Perspectivas Sociotécnicas das Organizações e, ainda, O sistema e a Contingência: Teoria das Organizações e a Tecnologia, compatíveis com a Abordagem Sistêmica da Administração e a Abordagem Contingencial da Administração de Chiavenato (1993), com a Abordagem Sistêmica e a Abordagem Contingencialista de Park (1997), com a Teoria de Sistemas, Ecologia Populacional e Economia Organizacional de Shafritz; Ott (1996).

I. Chiavenato	*F. C. Prestes Motta*	*K. H. Park*	*J.M. Shafritz – J.S. Ott*
Abordagem Sistêmica da Administração	Teoria dos Sistemas Abertos e Perspectiva Sociotécnica das Organizações	Abordagem Sistêmica	Teoria de Sistemas, Ecologia Populacional e Economia Organizacional
Abordagem Contingencial da Administração	O Sistema e a Contingência: Teoria das Organizações e a Tecnologia	Abordagem Contingencialista	

Quadro 14. As Teorias de Administração e os aspectos estruturais externos
Fonte: Elaborado pelo Autor.

As Abordagens Sistêmica e Contingencial referem-se a aspectos estruturais externos por centrarem a preocupação na dinâmica de conformação da estrutura à medida que a organização busca posicionamento no ambiente, ao pretender, pelo intercâmbio daquilo que necessita pelo que oferece, desempenhar papel justificador de sua existência, gerador de inevitáveis ajustamentos de compatibilização com o meio. O processo de harmonização somente é possível caso a organização seja entendida, do ponto de vista do ambiente, como entidade funcional - una e homogênea em sua integralidade, a constituir um corpo institucional - aberta ao intercâmbio, e se, do ponto de vista da organização, o ambiente se afigure como espaço de encontro de outros corpos institucionais suscetíveis a e desejosos de intercambiar. Isto é, a conciliação depende de as organizações compreenderem-se e comportarem-se como sistemas, compostas de subsistemas especializados e adequados às suas necessidades, exigências e possibilidades, a encontrarem no meio variados outros sistemas dos quais possam fazer parte, de modo que dessa interação aflorem contingências de diversas naturezas, provocadoras de mudanças no *statu quo* e exigentes de ação ou reação, em busca da homeostase.

Esses conceitos e linguagem, provenientes da incorporação no âmbito da Administração das propostas da Teoria de Sistemas, originada das formulações de Bertalanffy (1975)[343] e

[343] *General system theory. General systems. Yearbook of the Society for the Advancement of General System Theory*, 1, 1-10, 1956.

rapidamente generalizadas e empregadas nas ciências sociais, abriram nova perspectiva à teoria das organizações, ao permitirem, ao desviar o olhar dos aspectos estruturais e relacionais internos, conceber modelo em que a ligação com o exterior ultrapassa o mero vínculo transacional imediato, para ganhar dimensão e importância, pois, de fato, somente o acoplamento simbiótico com o meio pode evitar a entropia, conforme aumentem as exigências do ambiente. Contudo, a abertura ao ambiente não leva a organização à simples constatação da existência de outros sistemas e à participação em sistemas maiores, mas a perceber-se no concerto dos sistemas em seu papel relativo, ou seja, dado seu poder de barganha diante das forças que presidem o intercâmbio, a que posição sistêmica pode aspirar na hierarquia.

Centradas no embate de forças, duas perspectivas viriam a se apresentar. Uma, esposada pela Teoria da Ecologia Populacional, em que Hannan; Freeman[344] apontam a existência de populações de organizações a disputar concorrentemente recursos, de forma que quanto maior o número de organizações de uma dada população frente à quantidade de recursos para elas disponíveis, ou, de outra forma, quanto maior a escassez relativa de recursos para uma específica população de organizações, algumas delas não conseguirão suprimento adequado de recursos críticos, sendo selecionadas pelo ambiente para desaparecerem. Outra, adotada pela Teoria da Dependência de Recursos, que entende, como Thompson[345], aí repousar a essência da ação dos dirigentes, ao buscarem ativamente influenciar o controle desses recursos críticos, exercendo alguma forma de poder no ambiente para assegurar a sobrevivência. É possível, então, frente às competências e aos recursos incorporáveis, buscar diferenciar-se em prol do desfrute de melhor posição relativa, dentro dos limites de atuação possíveis e desejáveis.

A essas decisões de posicionamento devem corresponder alterações nas dimensões institucional, tecnológica e expressiva da organização, em graus e combinações que se antevejam adequadas ao posicionamento ambicionado, mas que somente revelarão sua pertinência, suficiência e efetividade quando o grau de sucesso obtido se apresentar como indicador das medidas de ajuste necessárias. A organização, assim, do ponto de vista interno, pode ser facilmente compreendida como composta de dois subsistemas essenciais, o técnico e o social, a caber ao subsistema técnico o provimento de recursos de infra-estrutura, materiais, financeiros e congêneres, com potencial para proporcionar o trabalho eficiente, enquanto ao subsistema social o engajamento integrado dos grupos de trabalho incumbidos das diferentes atividades requeridas à obtenção da produção eficiente. Por isso, Emery; Trist[346] identificam a organização como sistema sociotécnico.

As pressões desencadeadas sobre o sistema sociotécnico, então, provêm: *a)* do nível em que se dá o embate por ocupação de posição no âmbito externo, de intensidade variável

---

[344] HANNAN, Michael T.; FREEMAN, John. *"The Population Ecology of Organizations"*. *American Journal of Sociology*, 82:5, p. 929-964. The University of Chicago, 1977.

[345] THOMPSON, James D. *Organizations in Action*. New York: McGraw-Hill, 1967.

[346] EMERY, F.E.; TRIST, E.L. *"Sociotechinical Systems", in Management Sciences: Models and Techniques*, CHURCHMAN, C.W.; VERHULST (eds). New York: Pergamon Press, 1960.

conforme as características do setor de atuação; *b)* das demandas de recurso impostas ao subsistema técnico para que possa constituir e manter as condições requeridas à produção eficiente, a ter como referência o posicionamento externo pretendido; *c)* dos anseios e aspirações do subsistema social, em suas múltiplas interpretações: do ambiente externo e das melhores condições para adoção do posicionamento pertinente (1); das condições do subsistema técnico no oferecimento de condições adequadas de trabalho (2); da organização do próprio subsistema social, com diferentes graus de *diferenciação* e *integração* entre os grupos, na terminologia de Lawrence; Lorsch[347], para obter a eficiência requerida pelo ambiente e proporcionada pelo subsistema técnico (3); a originar jogos entre os grupos de trabalho, em busca de influência para reivindicar poder de decisão, privilégios e benefícios.

O embate dessas forças, tomadas em seu conjunto, é que leva a diferentes graus de ajustamento ao meio. Contudo, parece, a dinamicidade do setor de atuação tem primazia, pois, conforme o setor, os requisitos mercadológicos, logísticos, tecnológicos de produção, tecnológicos de informação e financeiros, apresentam-se com diferentes graus de exigência, a poder uns a preponderar sobre outros. Da mesma forma, setores mais estáveis permitem maior previsibilidade e, portanto, ajustamentos mais lentos e programáveis, enquanto aqueles em permanente e rápida mudança requerem prontidão para movimentos de ajuste tempestivos para defesa do posicionamento obtido. Assim, as organizações tendem à conformação em relação às exigências usuais do ramo, comportando-se de forma mais estruturada, ordenada e padronizada, num limite, ou mais flexível, fluída e descentralizada, no outro - caracterizadas por Burns; Stalker[348] como *modelo mecânico* (*tightly coupled system*) e *modelo orgânico* (*loosely coupled system*) -, a fazer com que as configurações dos subsistemas técnico e social sejam, de alguma forma, característicos de cada ramo. Do mesmo modo, a prevalência de aspectos mercadológicos ou tecnológicos sobre os demais, reflete-se sobre a estrutura, como mostraram os trabalhos de Woodward[349].

As Abordagens Sistêmica e Contingencial, do mesmo modo que as Abordagens Humanística e Comportamental, oferecem relevantes *insights*, oriundos de pesquisas empíricas com utilização do método indutivo, sem que formem corpo teórico coeso, mas temático. Permitem, assim, aos gestores o aprimoramento da prática e aos pesquisadores o aprimoramento da teoria, a alargar a compreensão sobre o funcionamento das organizações utilitárias. Além disso, estabelecem implicitamente que a atuação do administrador é marcada pela noção de eficácia[350], desdobrada em relação aos âmbitos econômico e político.

---

[347] LAWRENCE, P.; LORSCH, J. *Organization and environment: managing differentiation and interaction*. Boston: Harvard University Press, 1967.

[348] BURNS, T.; STALKER, G. M. *The management of innovation*. London: Tavistock Publications, p. 119-125, 1961.

[349] WOODWARD, J. *Industrial organization: theory and practice*. London: Oxford University Press, 1968.

[350] O conceito de eficácia é inespecífico. Está, contudo, de tal forma arraigado no pensamento ocidental, desde os gregos, por subjazer à contraposição das idéias de teoria e de prática, do modelo e da ação, do ideal a perseguir e dos resultados a alcançar, a indicar e a associar o sucesso à transposição para a prática do modelo ideal: "traçamos uma forma ideal (*eidos*), que colocamos como objetivo (*telos*) e agimos em seguida para fazê-la passar para

Diferentemente das abordagens anteriores, contudo, a Abordagem Sistêmica, mais do que teoria de organização, pode ser entendida como método analítico, voltado à compreensão da interação dos diversos sistemas e subsistemas envolvidos nos contextos internos, externos e de inter-relação, a permitir acolher nos construtos que com ela se engendrem saberes de múltiplas origens e naturezas, a criar espaço à interdisciplinaridade e à ultrapassagem de visões fragmentadas, pela possibilidade de afloramento do emergente sistêmico, em que a compreensão do todo supera o entendimento derivado de cada uma das partes. Por isso, abre o entendimento a arranjos organizacionais, procedimentais, decisórios, técnicos e relacionais de variadas naturezas, graus de complexidade e novidade, dependentes apenas do cabedal daqueles envolvidos no processo.

Não foi sob essas perspectivas inovadoras dos pontos de vista conceptual e metodológico, contudo, que se patrocinou a implantação de cursos de Administração no país. Ela se deu em 1952, no bojo de movimento de modernização do país - que objetivava a racionalização do serviço público e a profissionalização do servidor para aumentar a eficiência do aparelho de Estado e a formação de quadros gerenciais para uma indústria nacional, em expansão desde a década de 1930 - e decorreu da articulação de entidades públicas e privadas, empolgadas com os métodos e resultados da aplicação da denominada Organização Racional do Trabalho (ORT), de inspiração taylorista. Saes; Cytrynowicz consideram que, aos olhos do público, as funções dos egressos desses cursos não ficaram desde logo claras e distintas em relação às de outros profissionais presumivelmente envolvidos com esses misteres - engenheiros, economistas, contadores -, já que essas profissões estavam identificadas "de um modo muito amplo, com a gestão dos negócios públicos e privados" (SAES; CYTRYNOWICZ, 2001, p. 38).

Estes Autores apresentam duas possíveis interpretações para o fato: 1. a Escola Central (depois, Escola Politécnica do Rio de Janeiro) oferecia a cadeira de Economia Política desde 1864, bem como a cadeira de Contabilidade foi introduzida no curso de Engenharia da Escola Politécnica de São Paulo em 1895, dois anos após a fundação, a indicar a necessidade de instrumentos básicos de gestão nos negócios de engenharia; 2. as profissões de economista, contador e administrador, provinham da "raiz única" do ensino comercial.[351] Em 1846, o Governo Imperial, ao regulamentar as Aulas de Comércio fixou o prazo de duração do curso em dois

---

os fatos", no dizer de Jullien. Ou seja, é dirigindo o olhar para o ideal que é pensada a ação, quer no idealismo platônico, quer no empirismo aristotélico. Jullien considera que "a ciência não passa, ela mesma, de um vasto empreendimento de modelização cuja eficácia técnica, como aplicação prática, ao transformar materialmente o mundo, veio atestar". Aristóteles entende que há sempre diferença entre o modelo e a realização e identifica na prudência *(phronesis)* a faculdade que garante a mediação, por ser uma virtude intelectual (dianoética) ao mesmo tempo em que diretamente envolvida com a ação. Assim, é possível colocá-la não como prolongamento da ciência, mas ao lado dela: uma parte de alma racional. "Completam-na, tanto a 'justeza da olhada' quanto a 'vivacidade do espírito' ou a capacidade de 'julgamento' (*gnome*). Não mais ilustram os sábios absorvidos em suas especulações, mas os 'administradores das casas e das cidades'" (JULLIEN, 1998).

[351] Segundo os autores, o ensino comercial iniciou-se em 23 de fevereiro de 1808, no Rio de Janeiro, com a criação, por D. João, de "cadeira e aula pública de Ciência Econômica cuja 'propriedade e regência' foi atribuída a José da Silva Lisboa, Visconde de Cairu". A essa iniciativa D. João juntou outra, em julho de 1809, ao instituir as Aulas de Comércio dentro da Real Junta de Comércio, Agricultura, Fábrica e Navegação, "ponto de partida para a constituição do ensino comercial no Brasil" (SAES; CYTRYNOWICZ, 2001, p. 38-41).

anos e estabeleceu elenco de disciplinas de caráter prático, voltado às necessidades bancárias e comerciais. Esse currículo foi aprimorado em 1856, com a inclusão de disciplinas nas áreas de direito mercantil e economia política, ao ensejo da fundação do Instituto Comercial do Rio de Janeiro, cujos estatutos e currículo seriam alterados em 1863 e 1880 para adequação às condições econômicas vigentes na segunda metade do século XIX. Considerando, porém, a baixa demanda pelo curso[352], os Autores sugerem que "sua existência estava consolidada dado o interesse com que o Governo tratava o Instituto", pois o ensino comercial era de extensão limitada, não obstante a legislação pertinente explicitasse o reconhecimento de sua importância.

Com a instauração da República, o Instituto foi fechado. Em 1902, porém, fundaram-se a Academia de Comércio do Rio de Janeiro e a Escola Prática de Comércio de São Paulo (depois, Escola de Comércio da Fundação Álvares Penteado), declaradas de utilidade pública em 1905, cujos diplomas foram reconhecidos oficialmente. Esses fatos talvez indiquem que as mudanças de sistema de governo e nas relações de produção estabeleceram outras condições à expansão econômica: tanto a estrutura do Estado "ganha novas dimensões, multiplicando seus órgãos administrativos", como, no âmbito privado, "ganha importância a gestão de atividades produtivas", pelo expressivo aumento no fluxo de transações e de dinheiro, ambos a demandarem quadros habilitados (*op. cit.* p. 42). Os cursos do Rio de Janeiro e de São Paulo apresentaram diferentes vocações, uma vez que "a proximidade do governo federal fazia com que a Academia de Comércio estivesse bastante ligada a ele e também mais voltada às questões do Estado", enquanto os alunos da Escola Prática de Comércio, que "nasceu com o apoio das empresas e dos empresários da cidade", iriam atender às necessidades da economia em expansão[353] (SAES; CYTRYNOWICZ, 2001, p. 44).

Em 1926 regulamentou-se o ensino comercial, atribuindo-se-lhe a nova denominação de ensino técnico-comercial, mas mantendo-se a estrutura anterior de dois níveis: curso geral de quatro anos; curso superior de três anos. Entretanto, "pela primeira vez estabeleceu-se uma distinção entre as profissões da área: o curso geral dava direito ao diploma de contador e o curso superior ao de graduado em ciências econômicas", a valorizar essas profissões, "embora ainda longe da equiparação aos tradicionais cursos de direito, medicina e engenharia", pois ao graduado em ciências econômicas não era concedido o título de bacharel (SAES; CYTRYNOWICZ, 2001, p. 45). Isso só viria a acontecer por decreto de 1931, que ao reestruturar o ensino

---

[352] Em 1856 o curso contava 21 estudantes e, em 1863, 53, a indicar que "a conclusão de um curso de comércio não parece ser, nos meados do século XIX, um requisito para a carreira comercial e nem mesmo um meio adequado de ascensão social" (SAES; CYTRYNOWICZ, 2001, p. 40).

[353] Confirmam-se no Brasil os mesmos efeitos encontrados por Johnson na Inglaterra (JOHNSON, L. *Professions and Power*. Londres: Macmillam, 1972) e Larson nos Estados Unidos (LARSON, M. S. *The Rise of Professionalism: A Sociological Analysis*. Berkeley: University of California Press, 1977), que embasam Rodrigues na constatação "do papel ativo que o Estado pode jogar na determinação do conteúdo e da forma das práticas profissionais, seja como empregador, seja mesmo na formação dos novos membros das profissões" (RODRIGUES, 1997, p. 123). No caso brasileiro, como fator relevante, incluem-se as competências regulamentares e homologatórias do Estado nas áreas educacional e profissional.

comercial, compondo-o de três níveis[354] - propedêutico, técnico, superior - regulamentou a profissão de contador e criou o título de bacharel em ciências econômicas, a ser concedido aos egressos do curso superior de Administração e Finanças. O curso propedêutico, de três anos, visava à formação geral e constituía-se em pré-requisito ao ingresso no curso técnico. Este compreendia cursos com duração variável: secretário, guarda-livros, administrador-vendedor, dois anos; atuário e perito-contador, três anos. Mas, os cursos de dois anos impediam o acesso ao nível superior, de três anos de duração. "Assim, o curso de Administração e Finanças era visto como um complemento ao curso técnico de perito-contador, ou seja, o bacharel em Ciências Econômicas era um contador que havia aprofundado seu conhecimento" (*op. cit.* p. 46). De qualquer forma, entendem os Autores, ao definir o "título como de Ciências Econômicas estimula a identificação profissional do 'economista' de forma diferenciada do contador e com *status* distinto" (SAES; CYTRYNOWICZ, 2001, p. 47).[355]

A estrutura do ensino comercial foi alterada em 1944, introduzindo-se o curso comercial básico, no primeiro ciclo, e os cursos técnicos (contabilidade, administração, comércio e propaganda, estatística e secretariado) no segundo ciclo, sendo que o diploma do curso técnico de contabilidade permitia o exercício da profissão de contador. Em decreto de setembro de 1945 foram estabelecidos os cursos superiores de ciências econômicas (efetivamente voltados ao estudo de economia) e de ciências contábeis e atuariais (o curso técnico não podia abranger a complexidade do estudo da contabilidade e dos estudos atuariais que, pela dificuldade, deveriam ser feitos em nível superior). Também "foram eliminadas as restrições ao diploma dos cursos técnicos como condição de ingresso na universidade e, ao mesmo tempo, admitia-se o ingresso dos que haviam concluído o curso secundário não técnico nos cursos universitários da área comercial" (SAES; CYTRYNOWICZ, 2001, p. 48). A partir daí, os cursos de Ciências Econômicas e de Ciências Contábeis e Atuariais passaram a existir em universidades públicas: em 1946 instalaram-se a Faculdade Nacional de Ciências Econômicas da Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro - plenamente estatizada em 1949 -, e a Faculdade de Ciências Econô-

---

[354] A nova estrutura, encadeada de forma a propiciar formação progressiva, era restritiva e excludente, dada a rigidez observada em relação ao acesso ao curso de nível imediatamente acima. Ao oriundo da formação comercial era negado acesso aos cursos universitários e aos originários de cursos acadêmicos o ingresso no curso superior de Administração e Finanças. Nas novas profissões, o conteúdo aparente era prático, voltado ao ensino de habilidades (caligrafia, estenografia, desenho), técnicas (escrituração mercantil, ciência das finanças, matemática superior, banco modelo) e normas e regulamentos (direito civil e comercial, legislação fazendária e aduaneira, direito internacional etc.), todavia, também era marcado pelo ensino de humanidades (geografia, geografia comercial, história, história do comércio e da indústria, diplomacia e línguas, muitas línguas: francês, inglês, italiano, espanhol, alemão). Então, o que, de fato, caracterizava esses cursos, comparativamente aos cursos tradicionais? O que se diferenciava em seus currículos, a justificar qualificá-los de forma tão estrita? Por que se diferenciavam os públicos? Não estaria sendo engendrada uma espécie de discriminação social, ao destinar esses cursos "práticos" do "ensino comercial" a uma parcela da população que formava a classe trabalhadora, enquanto os cursos "acadêmicos" eram reservados às elites?

[355] Mais parece, entretanto, que se dificulta a diferenciação, ao se exigir que para ser economista é requisito ser contador e graduar-se em curso de administração e finanças, pressupondo que o egresso esteja capacitado para ser administrador. Ou seja, o título (economista) não corresponde à função (administrador) e não se relaciona com as áreas de saber expressamente estudadas (contabilidade, administração e finanças), que não fazem referência àquela que deveria se constituir na área de concentração acadêmica (economia).

micas e Administrativas da Universidade de São Paulo. A regulamentação da profissão de economista deu-se em 1951, enquanto a dos contadores já havia sido efetivada em 1931.

Na área de Administração, por iniciativa da Fundação Getúlio Vargas, em 1952 foi criado o curso de Administração Pública, no Rio de Janeiro, e, em 1955, o de Administração de Empresas, em São Paulo, a marcar, efetivamente, a instituição de novo ramo do ensino superior e diferenciar, definitivamente, as áreas de formação de economistas, contadores e administradores. Depois dela, universidades passaram a oferecer cursos de administração pública e de empresas, a somarem uma dúzia[356] quando, em 1964, a Universidade de São Paulo o instituiu.[357] A regulamentação da profissão, tramitou durante cinco anos no Congresso Nacional, até ser aprovada em 1965. Para insatisfação dos profissionais da área, porém, estabeleceu-se como oficial a denominação de Técnico de Administração, homônima àquela conferida ao egresso do curso médio, que desde a regulamentação de 1944 recebia esse título, a exigir mobilização do conselho profissional por mais de duas décadas para que a atual denominação de Administrador prevalecesse, a diferenciar os egressos dos cursos médio e superior.

Martins vincula a emergência e evolução dos cursos de Administração no Brasil à "implantação de grandes unidades produtivas estrangeiras e nacionais" e à "expansão do Estado enquanto agente econômico", que fez acentuar a necessidade "de pessoal qualificado para 'racionalizar' o funcionamento destes grandes aparelhos produtivos e administrativos" (MARTINS, 1989, p. 664). Em sua análise, a aceitação da idéia de planejamento, primeiro no âmbito público, a partir do Estado Novo, e depois no privado[358], vinculado à instalação das grandes unidades de produção, evidenciava a "escassez de pessoal qualificado para elaborar estudos sobre os diferentes setores da economia". Ademais, em grandes eventos, como o Congresso Brasileiro de Economia, em 1943, e o Congresso Brasileiro da Indústria, em 1944, era ressaltada a necessidade de pessoal especializado para o desempenho de funções econômicas, comparativamente ao reduzido número de engenheiros e de pessoal técnico em assuntos econômicos disponível. Esses quadros seriam exigidos "para a implementação de processos tecnológicos, para a administração de recursos materiais e humanos", visando a "penetração da ideologia da 'gerência científica', que vinha gradativamente ganhando terreno neste meio, desde as primei-

---

[356] Segundo a compilação de Lima (2006), desde a fundação de EBAP e EAESP, até a autorização do curso da FEA-USP, instituíram-se os seguintes cursos de Administração: Instituto de Administração e Gerência - IAG, da PUC-RJ, em 1954; Instituto Cearense de Administração da Faculdade de Ciências Econômicas do Ceará, em 1957; Instituto de Administração da Faculdade de Ciências Econômicas do Rio Grande do Sul, em 1959; Curso de Administração da UFBA, em 1959; Curso de Administração Pública da Universidade de Brasília, em 1962; Escola de Administração do Instituto Cearense de Administração, em 1963; Curso de Administração da Faculdade de Economia, Finanças e Administração de São Paulo, em 1963; Curso de Administração da Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Católica de Goiás, em 1963; Curso de Administração da Faculdade de Ciências Econômicas de São Leopoldo, em 1963; Curso de Administração Pública na Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade da Paraíba, em 1963.

[357] Portaria do GR nº 8, de 17 de janeiro de 1964 (LIMA, 2006, p. 203).

[358] [...] "é quando a *classe empresarial*, descartando-se do temor ao planejamento - desde que este é típico do socialismo só se realizando no capitalismo, em sua fase monopolista de forma parcial -, e vendo-lhe as vantagens e necessidade, propicia a sua elaboração e aplicação" (COVRE, 1991, p. 63).

ras décadas do século" (*idem, ibidem*). O Autor resume o racional da discussão em prol da implantação de cursos de Administração, referindo-se aos da FGV e da USP:

> A leitura dos documentos e pronunciamentos que deram origem a estas instituições evoca, de maneira recorrente, uma crítica à formação "eminentemente humanista" dos atores que se ocupavam dos negócios públicos e privados do país e deixa claro que investia enfaticamente contra os "autodidatas", contra os praticantes "não-especializados", que executavam planos "aparentemente sensatos", mas que, em função de seu amadorismo, estavam "sempre destinados ao fracasso". No entendimento dos criadores destas instituições, seria preciso criar um "novo tipo de intelectual", dotado de uma "formação técnica", capaz de revestir suas ações de "conhecimentos especializados" como uma estratégia indispensável ao prosseguimento das transformações econômicas iniciadas em meados dos anos trinta. Tratava-se, segundo esta visão, de formar, a partir do sistema escolar, o "administrador profissional" (MARTINS, 1989, p. 665).

Ora, são exatamente esses os atributos identificados por Carr-Saunders; Wilson[359] para o estabelecimento de uma profissão, conforme apresentados por Rodrigues (1997). Segundo esses Autores, a constituição de profissões decorreria de três requisitos principais: 1. especialização de serviços, a propiciar crescente satisfação da clientela; 2. criação de associações profissionais, visando criar reserva de mercado para a especialização e o estabelecimento de "uma linha de demarcação entre pessoas qualificadas e não qualificadas"; 3. "formação específica fundada sobre corpo sistemático de teorias, permitindo a aquisição de uma cultura profissional". Salientam, porém, a essencialidade do desenvolvimento de conhecimentos para a sustentação profissional. No caso da implantação dos cursos de Administração no Brasil, notadamente daqueles da FGV e da USP, requisito adicional há de ser considerado: a articulação política de notáveis, ocupando posições estratégicas em instituições públicas e privadas. Sua ação organizada, ao subverter a ordem, fez prescindir a oferta satisfatória de serviços, a existência de associações profissionais e de reserva de mercado e, mesmo, qualquer corpo sistemático de teorias. É por tudo isso aspirarem que constituem, de cima para baixo e de fora para dentro, a estrutura desejada.

No relato de Martins, a Fundação Getúlio Vargas nasce da combinação das gestões do Presidente do Departamento Administrativo do Serviço Público - DASP junto à Presidência da República, obtendo-lhe os auspícios para constituição de entidade incumbida do "estudo e da divulgação dos princípios e métodos da 'organização racional do trabalho', visando à preparação de 'pessoal qualificado para a administração pública e privada'"[360]. Essa origem se explica

---

[359] "Todos os atributos que caracterizam uma profissão são o desenvolvimento natural, de fato inevitável, da aplicação de uma técnica intelectual a assuntos da vida quotidiana. Por outras palavras, se, e quando, se desenvolver uma técnica intelectual de gestão de negócios, que só pode ser adquirida por formação intelectual especializada, nascerá a profissão de administração e gestão de empresas" (CARR-SAUNDERS, A. M.; WILSON, P. A. *Professions*. Encyclopaedia of the Social Sciences. London: Macmillan and Company, 1934, p. 12).

[360] "É neste contexto que se processa a valorização do desenvolvimento planejado; se alimenta o estímulo à formação de uma burocracia e de um capitalismo mais 'racional', que se situa a criação da Fundação Getúlio Vargas, em 1944, pelo DL nº 6.693, que dispõe sobre a criação de uma entidade que se ocupará do estudo da *organização racional do trabalho* e do preparo de pessoal para a administração pública e privada" (COVRE, 1991, p. 65).

pelo compromisso assumido pelo Presidente de tornar o serviço público eficiente e probo, desde a instauração do Estado Novo em 1937, o que o levou a criar o DASP em 1938. A ação do novo órgão se fez sentir de forma nítida, angariando-lhe prestígio, embasamento factual para a formulação de concepções e argumentação - de que a "eficiência administrativa estava associada à existência de pessoal qualificado", o qual, por sua vez, só poderia qualificar-se mediante cursos de treinamento, que melhor poderiam ser providos por órgão especificamente voltado para essa função - para evidenciar a necessidade "do ensino sistemático dos problemas da administração, nos mais variados níveis e setores de aplicação". Nos termos do Autor:

> Articulada no interior de um organismo vinculado ao aparelho estatal e tomando como seu patrono a figura do presidente da República, que durante quase quinze anos vinha dirigindo o país, a FGV envolveu em sua criação figuras expressivas do campo do poder político e personalidades proeminentes do empresariado nacional (MARTINS, 1989, p. 665).

O modelo que inspirou a FGV, desde sua constituição como fundação, estrutura educacional, conteúdo programático e didático foi o norte-americano, percebendo-se "um fascínio por parte de seus organizadores pelo ensino universitário" daquele país. A fundação da Escola Brasileira de Administração Pública - EBAP foi precedida de visita a 25 universidades norte-americanas que mantinham cursos na área e a escola surgiu do debate dos membros da instituição com professores norte-americanos sobre qual deveria ser seu projeto orientador. Para a implantação, obtiveram-se recursos na ONU e UNESCO, sendo estabelecido convênio que vigorou durante os quatro primeiro anos de funcionamento. A esse convênio, que já previa intercâmbio de professores estrangeiros para ministrar aulas e de futuros docentes, seguiu-se a assessoria de professores da Universidade da Califórnia do Sul, financiada pela USAID, que se estendeu até 1965. Esse convênio foi marcante, segundo Martins (1989), pois os 14 professores estrangeiros foram incumbidos, além de ministrar aulas, da elaboração de currículos, da divulgação de métodos de ensino, do preparo do material bibliográfico e da seleção de futuros docentes para receberem formação nos Estados Unidos (45, recrutados na EBAP, UFRGS e UFBA).

Modelo análogo originou a Escola de Administração de Empresas de São Paulo - EAESP, só que com a patronagem de dirigentes da indústria, do comércio e do poder político, que, numa série de encontros, estabeleceram-lhe como objetivo a formação de "especialistas em técnicas modernas" de administração empresarial. Assim, tanto a Comissão Consultiva, "que iria de certa forma definir os rumos da nova instituição", como o Conselho de Administração, órgão de decisão da Escola, contavam com expressivos empresários. O objetivo era de, além de incumbi-los da formulação das diretrizes básicas da Escola, colocá-la em contato com o mundo dos negócios. Para reforçar esse vínculo com a comunidade empresarial e o mundo dos negócios, foi instituído curso-piloto, em 1954, antes do início do funcionamento normal, destinado a cerca de 50 empresários, presidentes e diretores de empresas. Seguindo o modelo da EBAP, a EAESP firmou convênio com a USAID, comprometendo-se o governo norte-americano a manter no Brasil "missão universitária, constituída por especialistas em administração

de empresas, a serem recrutados junto à Universidade Estadual de Michigan", o que foi feito, com os 25 professores contratados permanecendo na instituição até 1965, para cuidar das mesmas áreas que na EBAP haviam sido confiadas aos professores estrangeiros.

> Essa ligação que as escolas da Fundação mantiveram com determinados institutos de ensino e pesquisa de um centro hegemônico, que ocupa uma situação central na produção e circulação de conhecimentos da área em questão, contribuiu para fornecer uma caução acadêmica a estas escolas, sobretudo em sua etapa inicial, permitindo-lhes ocupar, com o passar do tempo, uma posição dominante no funcionamento dos cursos de administração na sociedade brasileira (MARTINS, 1989, p. 667).

A trajetória do curso de Administração na Universidade de São Paulo difere do seguido na FGV, a começar pela negação dos dirigentes da Faculdade de Economia e Administração de instituir curso de bacharelado para profissão ainda não regulamentada. Então, somente em 1963 - quando se evidenciava que as gestões para o reconhecimento da profissão se encaminhavam a bom termo -, os cursos de Administração Pública e Administração de Empresas foram instituídos. Assim mesmo, o curso de Administração de Empresas era pouco mais do que a junção de disciplinas já existentes nos cursos de Ciências Econômicas e de Ciências Contábeis e Atuariais, que, de certa forma, ministravam conhecimentos de administração, com algumas disciplinas dessas áreas incorporadas em seus currículos.

A inexistência de cursos oficialmente estabelecidos até essa data, contudo, não foi impedimento para que a área de estudo e a pesquisa se institucionalizassem. Bem ao contrário, desde a fundação da FEA, subordinado à Cadeira de Administração, foi criado o Instituto de Administração - IA, com o intuito não só acadêmico - "de realização de pesquisas relativas à eficiência no trabalho e às condições de vida dos trabalhadores" e de realização de seminários, simpósios e conferências sobre temas de relevância para o campo -, mas, como para as demais unidades da faculdade, de prestação de serviço a órgãos públicos (principalmente) e empresas privadas, o que lhe permitiu desenvolver ampla gama de atividades, propiciadoras de receitas próprias. Especialmente importante para o IA foi sua dedicação à prestação de serviços para o Departamento do Serviço Público do Estado de São Paulo, pois dele acabou por receber órgãos como o serviço de documentação, biblioteca e a edição da Revista Administração, primeira revista brasileira dedicada à área. Tão significativa produção ensejou que fossem oferecidos cursos de pós-graduação em administração pública e de empresas, juntamente com os das demais áreas da FEA, antes da implantação dos cursos de graduação. Martins salienta o importante papel dos institutos de pesquisa no interior de FEA-USP, (além do IA, Instituto de Pesquisas Contábeis - IPC e Instituto de Pesquisas Econômicas - IPE), ao afirmar que desempenharam "papel estratégico para a sua articulação com o campo do poder econômico, na medida em que passaram a realizar, de forma sistemática, prestação de serviços a organismos públicos e privados" (MARTINS, 1989, p. 669).

Assim, nos dois principais centros do país, a implantação dos cursos de Administração, inicia-se no interior de instituições voltadas ao ensino e à pesquisa, com estruturas acadê-

micas fortes e bem articuladas, social e politicamente, o que contribuiu para assegurar-lhes posição de destaque e usufruir prestígio em seus âmbitos de atuação. Entretanto, justamente devido a esse patrocínio, houve certa coesão nas percepções de como devam ser as estruturas e as finalidades: *a)* da produção econômica, *b)* das relações entre a academia e as forças produtivas, *c)* da produção acadêmica na área, com prevalência da primeira sobre a segunda, a condicionar a terceira. Em qualquer momento se atenta à pobreza do país, às diferenças regionais e à possibilidade de a formação em Administração contemplar alternativas de produção para atuar como força motriz da organização do trabalho em circunstâncias outras que o da racionalização de produção voltada a uma economia de mercado concebida em moldes daquela dos países desenvolvidos, mas ainda não plenamente existente no âmbito local. A ambição e a preocupação desses cursos primeiros voltaram-se à formação de dirigentes[361], a despeito da estrutura de propriedade das empresas existentes ser predominantemente familiar[362], da cultura conservadora das "classes produtoras"[363] e da própria legislação da Educação Superior.

A profissão de Administrador foi instituída pela Lei nº 4.769, de 9 de setembro de 1965, que especifica, em seu Artigo 3º alínea a, que o exercício da profissão de Administrador é privativo "dos bacharéis em Administração Pública ou de Empresas, diplomados no Brasil, em cursos regulares de ensino superior, oficial, oficializado ou reconhecido, cujo currículo seja fixado pelo Conselho Federal de Educação, nos termos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961", denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB.

Essa primeira LDB de 1961 estabelecia como atribuição do Conselho Federal de Educação, no Artigo 9º, a fixação de currículos mínimos para os cursos de graduação, pois em vista da validade nacional dos diplomas, objetivava-se a uniformização de disciplinas, conteúdos e cargas de estudo, a fim de evitar problemas de compatibilidade entre os cursos, que, por um lado, pudessem impedir ou dificultar a mobilidade dos estudantes entre as regiões do País ou entre as instituições de ensino e, por outro lado, viessem a valorizar ou desvalorizar diplomas

---

[361] [...] "um administrador de empresas profissional é aquele indivíduo que, sem possuir a propriedade de uma empresa, toma decisões com autoridade sobre seus recursos humanos e materiais, planejando, organizando e dirigindo suas operações. É o homem que realiza essas funções especializadas em razão de sua competência profissional, e não por ser proprietário da empresa ou por manter com este relações de parentesco e amizade" (BRESSER-PEREIRA, 1966, p. 89).

[362] "Os administradores profissionais possuem a esse respeito três grandes vantagens sobre a grande maioria dos empresários industriais: são, em geral, mais jovens, mais preparados intelectualmente e mais desligados de um mesquinho sistema de interesses imediatistas. Têm, todavia, uma desvantagem. Ainda são poucos os que atingiram as posições de cúpula, e sua autonomia é ainda relativamente pequena. Por isso, não vemos possibilidade ainda de os administradores profissionais constituírem força política autônoma. Terão de aliar-se aos empresarios industriais, dos quais dependem. Dessa aliança, todavia, desde que não se confunda com subserviência, poderá resultar uma ideologia empresário-administrativa que poderá ter influência decisiva no desenvolvimento econômico e social do Brasil" (BRESSER-PEREIRA, 1966, p. 108).

[363] "O que demonstra uma primeira característica do conservadorismo, a partir da análise da atuação dos grupos sociais que assim se reconhecem, a indisposição para a elaboração teórica que o explique/justifique, mas uma ilimitada capacidade de articulação pragmática, criando propostas e programas bem estruturados para a resolução de questões conjunturais" (CARVALHO, 2005).

em função da origem, o que seria contraditório, posto as prerrogativas das profissões regulamentadas serem assentadas em leis de abrangência nacional.

O currículo mínimo do curso de graduação em Administração, instituído pelo Parecer nº 307, aprovado em 8 de julho de 1966, compunha-se de 15 disciplinas[364] que deveriam constituir no núcleo comum de todos os cursos, ficando as instituições de ensino autorizadas a proceder as inclusões de outras disciplinas e atividades que considerassem enriquecedoras da formação. Todavia, o elenco de disciplinas obrigatórias, com enfoque introvertido e consentâneo não com a evolução teórica do campo, mas com proposições anteriores à segunda guerra, repousava a ênfase do curso nos aspectos operacionais das empresas, destinando-o, portanto, à formação de chefes e assessores para posições intermediárias das estruturas das organizações. Esse entendimento se reforça com os termos do Decreto nº 61.934, de 22 de dezembro de 1967, de regulamentação da profissão. No Artigo 3º, que explicita a abrangência da atividade profissional, na alínea b, indica como atividades caracterizadoras: "pesquisas, estudos, análises, interpretação, planejamento, implantação, coordenação e controle dos trabalhos nos campos de administração geral, como administração e seleção de pessoal, organização, análise, métodos e programas de trabalho, orçamento, administração de material e financeira, administração mercadológica, administração de produção, relações industriais, bem como outros campos em que estes se desdobrem ou aos quais sejam conexos".[365]

Esse currículo mínimo revelou-se insatisfatório, quer por insuficiente em si, a requerer enriquecimento para compor eventual currículo pleno, quer por propiciar a boa parte das instituições nivelarem seus cursos por ele, sem de fato enriquecê-lo, preocupadas apenas em expandi-los. Então, a combinação de circunstâncias incentivadoras à proliferação de cursos de Administração - expansão da demanda, baixo custo operacional, baixo risco -, propiciou a oferta de cursos diferenciados pelo nível de suas exigências, a instituir aqueles de primeira e de segunda classe.

"Em pesquisa realizada na Revista Documenta do Ministério da Educação - Conselho Nacional de Educação, no período de 1960 a 1969, registrava-se a autorização e o reconhecimento de 44 cursos de Administração, sendo 24 cursos criados em São Paulo e 6 no Rio de Ja-

---

[364] São elas: Matemática, Estatística, Contabilidade, Teoria Econômica, Economia Brasileira, Psicologia Aplicada à Administração, Sociologia Aplicada à Administração, Instituições de Direito Público e Privado, Legislação Social, Legislação Tributária, Teoria Geral da Administração, Administração Financeira e Orçamento, Administração de Pessoal, Administração de Material, Direito Administrativo ou Administração da Produção e Administração de Vendas.

[365] "É óbvio que o treinamento do 'técnico em administração' será diferente do treinamento do *decision-maker*, já que são funções diversas. O 'técnico em administração' é um técnico como qualquer outro, como o engenheiro, o químico etc. Seu treinamento consiste basicamente em dar-lhe consciência, informar a respeito da tecnologia administrativa, ensinando a manipular, adequar, adaptar e aplicar os conhecimentos à realidade concreta. [...] O administrador como *decision-maker*, por outro lado, não é um técnico e não precisa sê-lo. Há quem diga que não é mesmo vantajoso que o seja, pois isso levaria a uma visão do problema estreitada pela perspectiva limitada do ofício. Este administrador é um homem vivido e de grande experiência. [...] Em termos de formulação de política educacional, parece-nos que nossas preocupações deveriam localizar-se na formação de 'técnicos em administração' e não em alguma forma nebulosa de desenvolvimento de elites" (CASTRO, 1974, p. 61 e 62).

neiro" (LIMA, 2006, p. 2002); os restantes em outros estados. No entanto, segundo esta Autora, o número de cursos salta para 247 na década de 1970. Andrade; Amboni (2002) relatam que as entidades de representação dos cursos e dos profissionais passaram a envidar esforços no sentido de não apenas reformular o currículo mínimo, mas de rever a concepção estrutural dos cursos, para alargar-lhes a abrangência do ponto de vista temático, permitindo-lhes, a par da formação geral, direcionar parte da carga horária a áreas especializadas dentro da Administração, o que viria a originar outra distorção, denominada de habilitação específica. No entanto, duas décadas após a introdução do curso de Administração no Brasil, os reclamos estavam a evidenciar, no administrador, a insuficiência da atuação[366], a pobreza da formação[367] e a incapacidade de assumir sua identidade ideológica[368].

O espírito da época 1945-1973

Os povos da Europa e do Japão, no imediato pós-guerra, não contavam com muito mais do que recursos do espírito para a reconstrução, a fazer ver que a destruição material e humana provocada pelo conflito, se nada fosse feito, colocaria a economia mundial em estado de estagnação ou de lento processo de recuperação, a minar a importância do diferencial obtido pela economia estadunidense, que não encontraria mercado para sustentação da produção, a favorecer a economia dos países da órbita da União Soviética pela sua interligação por planejamento central. A assunção da hegemonia pelos Estados Unidos dependeu, pois, de sua ampla ação no sentido de aportar recursos à recuperação dos países da Europa Ocidental, do Japão e, depois, à Coréia do Sul, de modo que eles se convertessem em compradores de matérias-primas, bens de produção e de consumo norte-americanos, como, também, da "invenção da guerra fria", na expressão de Arrighi (1996), o que lhe propiciou posicionar-se como paladino do mundo livre, cuja defesa requeria o reforço armamentista próprio e dos países aliados, mas a elevar fortemente o dispêndio para fins bélicos.

---

[366] "Se avaliarmos como se saem dentro das empresas diversos tipos de profissionais, vamos provavelmente concluir que os engenheiros são mais eficientes administradores do que os economistas e que esses são melhores dos que os formados em administração de empresas" (CASTRO, 1974, p. 60).

[367] "As escolas de administração recrutam material humano de nível inadequado, o que não somente garante graduados medíocres mas também reduz as possibilidades de melhoria, a médio prazo, em vista da inexistência de bons candidatos à cátedra, da imagem negativa criada pelos graduados e da ausência de pressão dos alunos para melhora dos padrões" (CASTRO, 1974, p. 65).

[368] "Os elementos ideológicos da ciência da administração são muito claros: a maximização da eficiência ou a racionalidade transforma-se no bem supremo; a prática administrativa moderna é considerada a forma por excelência de se alcançar esse objetivo; o administrador, em vez do empresário, é o novo herói do sistema; planejar, organizar e controlar deixam de ser meras estratégias administrativas, para assumirem o papel de princípios ordenados do universo; o poder recebe os nomes de autoridade racional legal e de liderança; democracia é identificada com descentralização e participação; a manipulação dos trabalhadores recebe o nome de relações humanas; a manipulação dos consumidores torna-se um capítulo privilegiado da mercadologia, sob os títulos de propaganda e promoção de vendas; a concorrência de preços entre os oligopólios é condenada como uma *guerra de preços*; a expansão da organização e a multiplicação dos cargos burocráticos são considerados objetivos fundamentais, na medida em que se garante, assim, uma maior participação dos tecnoburocratas na divisão do excedente; quanto maior for o número de administradores profissionais em uma empresa e quanto mais elevados os seus ordenados, mais eficiente ou *moderna* será ela considerada" (BRESSER PEREIRA, 1979, p. 42).

Essa massa de recursos aliou-se, na Europa, à adoção da concepção do *welfare state* pelos principais países, o que propiciou repartição da renda em favor da classe trabalhadora, provendo-a de meios de consumo, e, no Japão, à abertura do mercado americano aos produtos japoneses, simultaneamente à aplicação de medidas protecionistas para re-criação do mercado interno. O notável resultado obtido por essa intervenção não só impediu que a economia mundial entrasse em recessão como deu empuxo, por um lado, a nova forma de cooperação, entre países e entre empresas e, por outro, a nova etapa da divisão do trabalho mundial, fase que se estende até 1973 e ficou conhecida como época de ouro do capitalismo, pelo fato de ter proporcionado os mais elevados ganhos ao capital ao longo da história.[369] Em contrapartida, o aumento da competição e a redução da apropriação da mais-valia devido à elevação do salário real, como todo ciclo expansivo da produção de mercadorias aos poucos deixa de oferecer atratividade para novos investimentos[370] e passa a favorecer o redirecionamento do fluxo de capital para o comércio de divisas e à arbitragem de taxas de juros, divorciando-o da economia real em favor da especulação financeira.

Nesse período os países recém libertos do domínio estrangeiro sofreram as dificuldades da afirmação soberana, tanto pela fragilidade de suas instituições e economias, quanto pela dependência de uma economia-mundo que os lançara à periferia e não os considerava em suas possibilidades e necessidades, a menos que tivessem significação estratégica para uma das potências, o que muito lhes frustrou frente aos apoios recebidos durante as épocas das lutas de libertação. Os esforços dos subdesenvolvidos, de mais longa história como países com independência política, por sua vez viram-se mais ou menos recompensados conforme o grau de modernização de suas instituições e de penetração da industrialização em suas economias.

O Brasil, valendo-se de diferentes estratégias e estratagemas desenvolvimentistas ao longo do período, pode prover-se de base industrial diversificada e relevante, a fazer com que seu acoplamento à economia-mundo capitalista o encaminhasse à condição de aspirar pertencer à semiperiferia. Suas taxas de crescimento do PIB, do pós-guerra aos fins dos anos 1970, tornaram-no exemplo de desenvolvimento acelerado, sem que tivesse superado, porém, inúmeros gargalos do desenvolvimento econômico e social, que lhe retiravam competitividade. Ao final do período, o país ainda incorre em custos dos quais não aufere benefícios, carece de burguesia capitalista com apetência competitiva e que demanda política protecionista, desperdiça, dilapida e concentra a riqueza, cuida mal da Educação.

---

[369] "O rearmamento maciço [...] resolveu de uma vez por todas os problemas de liquidez da economia mundial do após-guerra. A ajuda militar a governos estrangeiros e os gastos militares diretos dos Estados Unidos no exterior [...] forneceram à economia mundial toda a liquidez de que ela precisava para se expandir. E, com o governo norte-americano agindo como um banco central mundial extremamente permissivo, o comércio e a produção mundiais se expandiram, de fato, numa velocidade sem precedentes" (ARRIGHI, 1996, p. 307).

[370] "Segundo os indicadores e os métodos de cálculo, podem surgir decalagens, mas as taxas de lucro dos principais países capitalistas começam a diminuir no decurso dos anos sessenta. Na Grã-Bretanha, baixa durante todos os anos sessenta e até 1975; na Alemanha, estagna com um ligeiro declínio a partir de 1960 e baixa a partir de 1968-1969 até 1975; em França declina a partir de 1968-1969, e cai de 1973 a 1975; nos Estados Unidos, baixa a partir de 1965-1966, até 1974. Só no Japão progride no curso dos anos sessenta [...]" (BEAUD, 1992, p. 261).

Dimensões	Aspectos	Centro	Brasil
Processo histórico	***Força motriz***	Reconstrução da Europa Ocidental e do Japão, com apoio material dos EUA, rearmamento derivado da Guerra Fria e a política de *welfare state* nos países centrais impulsionam a produção mundial.	Adoção de processo de industrialização conduzido pelo Estado, com base em endividamento externo, inflação, abertura ao capital estrangeiro e reserva do mercado interno.
	Engendração	A disputa pelo poder e a defesa de interesses nacionais levou à guerra e à destruição, a justificar a composição de novas alianças políticas e a adoção de novo modelo de desenvolvimento econômico. A polarização justifica o armamentismo e as disputas regionais mantêm presentes as ameaças de conflito entre as superpotências.	Ideário desenvolvimentista aponta a industrialização como saída preferencial ao subdesenvolvimento e às dependências da agricultura de exportação e de financiamentos externos para cobrir déficits. A carência de capitais e de tecnologia leva à abertura ao ingresso de capital estrangeiro.
	Emanação	Período de expansão econômica e de acumulação de capital inigualáveis, a receber o epíteto de era de ouro do capitalismo. Progressivo esgotamento da fase de expansão baseada na produção de mercadorias, a favorecer o redirecionamento dos capitais para a especulação financeira.	Expansão e modernização do país, com acelerada urbanização e aumento da importância econômica do mercado interno. Regime autoritário e descompasso entre desenvolvimento econômico e social. País rico, povo pobre, classe média alta e classe alta prepotentes, com consumo conspícuo.
Sentido	***Direção***	Expansão da produção e do bem-estar das populações dos países centrais. Reformulação das diretrizes políticas e econômicas nos países da URSS. Aproximação entre Ocidente e China.	A expansão da economia deve continuar sua marcha e se valer do capital estrangeiro, mas instituir reservas de mercado em áreas em que se demanda desenvolver a tecnologia nacional.
	Significação	Os EUA assumem em sua plenitude o papel de centro hegemônico: nas finanças, na produção, no consumo, no poder de influência sobre as decisões dos organismos multilaterais, no potencial bélico, cujos limites ao uso leva à derrota no Vietnã.	Desenvolvimento econômico não significa melhoria do nível de vida do povo e a falta de democracia não beneficia a nação.
	Sentimento	Países destruídos pela guerra ressurgem como fênix: a abundância beneficiará todas as camadas sociais. Na periferia dependência, carência e impotência: a assimetria norte-sul sabe a neocolonialismo.	Frustração em relação à distribuição dos benefícios do desenvolvimento econômico, ao exercício da democracia representativa e à participação na vida pública. A expressão "manda quem pode obedece quem tem juízo" expressa o autoritarismo.
Tempo psicológico	***Lembrança***	O horror da guerra, o holocausto, o massacre atômico como lembranças remotas. As agitações de 1968 por maior liberdade, participação e igualdade.	Eleições diretas para todos os níveis de governo.
	Visão	A era da abundância chegara ao fim. Intensificação da concorrência entre as empresas dos países centrais requer aquisições e fusões. Necessidade de instalação de filiais em países em desenvolvimento em busca de menores custos.	A desigualdade é inerente à formação social da sociedade capitalista. Cada um por si. A formação deve ser técnica e não se misturar à ideologia.
	Esperança	"A era pós-keynesiana dotou-se dos meios de uma política monetária e fiscal que permite criar o poder de compra indispensável para evitar as grandes crises. [...] Com os nossos conhecimentos atuais, sabemos seguramente como evitar uma recessão crônica" (Samuelson, 1971)	Abertura política, desenvolvimento econômico, fim do arrocho salarial, desenvolvimento social.

Quadro 15. O espírito da época 1945-1973: a época de ouro do capitalismo

Fonte: Autor

O período pós 1973: a contemporaneidade

O ano de 1973 é um daqueles que se tornam referenciais, em decorrência de demarcarem rupturas em relação a trajetórias tidas como bem assentadas, a ponto de fazerem crer que as instabilidades econômicas, políticas e sociais futuras serão de pequena monta e poderão ser controladas. Arrighi (1996) considera que o período 1968-1973 anuncia a crise do regime norte-americano, pela confluência dos efeitos do insucesso da campanha militar contra o Vietnã, da incapacidade de o Sistema de Reserva Federal preservar as regras estabelecidas nos acordos de Bretton Woods de 1944 para emissão e regulação do dinheiro do mundo[371], da perda de legitimidade na sustentação da "cruzada anticomunista". Mas, o espetacular crescimento econômico do segundo pós-guerra, como toda fase de expansão material, favorecera o surgimento de novos arranjos de forças e interesses que viriam abalar a governança norte-americana sobre o sistema mundial.

De fato, a expansão da produção, ao tempo em que propiciava satisfazer as necessidades dos mercados internos, impelia os países centrais às exportações, a acirrar a concorrência internacional e nos mercados domésticos, sem que as campanhas de incentivo às aquisições de produtos nacionais gerassem mais do que efeitos conjunturais. Dados reunidos por Beaud (1992) apontam que de 1967 a 1971 o crescimento anual das exportações evolui a taxas de 9% para os Estados Unidos, 12% para a Grã-Bretanha, 16% para França e Alemanha e 23% para o Japão, a estimular as corporações desses países à abertura de filiais ou à compra de empresas junto aos principais mercados para seus produtos. O investimento no estrangeiro cresceu a taxas anuais de 8% para empresas com capital sediado na Grã-Bretanha, 10% para as de matriz nos Estados Unidos, 12% para as da França, 24,5% às da República Federal da Alemanha e 32% àquelas do Japão, com o montante a passar de US$ 108 bilhões para US$ 165 bilhões. Ou seja, os países centrais aumentaram a participação relativa na economia mundial, a fazer com que a participação norte-americana, que chegara a 70% da produção do mundo capitalista em 1950, caísse a 50% no início dos anos 1970.

Além do mais, os EUA tomaram para si encargos por demais elevados, a confiarem na capacidade de manipulação da emissão de moeda de curso internacional. Os dispêndios com a Guerra do Vietnã foram estimados em US$ 35 bilhões entre 1961 e 1970 e a ajuda econômica e militar a regimes amigos em US$ 56 bilhões entre 1957 e 1967. Enquanto isso, o superávit comercial de mais de US$ 70 bilhões, obtido no período 1950-1970, convertia-se em déficit de US$ 2,7 bilhões em 1971 e de US$ 6,9 bilhões em 1972. Essa drenagem de recursos, aliada às transferências de moeda das corporações norte-americanas em direção à Europa, gera tanto disponibilidade de dólares na Europa, a ponto de os bancos poderem oferecer empréstimos nessa mo-

---

[371] "E, durante esses mesmos seis anos, o sistema de paridades fixas entre as principais moedas nacionais e o dólar norte-americano, bem como entre o dólar norte-americano e o ouro, que tinha vigorado durante toda a fase de expansão material, foi abandonado em favor do sistema de taxas de câmbio flexíveis ou flutuantes - um sistema que alguns não consideram ser sequer um sistema, mas apenas a forma assumida pela crise do sistema preexistente" (ARRIGHI, 1996, p. 308).

eda (eurodólares), como aumenta a desproporção entre a quantidade de moeda e o estoque de ouro nos Estados Unidos, base do *gold exchange strandard*, a tornar inevitáveis a suspensão da convertibilidade e a desvalorização.[372] Essas medidas, se por um lado favorecem comercialmente as empresas americanas, por outro minam a confiança na moeda como reserva de valor, ao não mais configurá-la *"as good as gold"*. A adoção do regime de taxas flutuantes, que se segue, introduz nova complexidade na gestão das corporações e das economias nacionais, pelo aumento dos riscos das transações em diferentes moedas e pela necessidade de proteção contra oscilações nos valores das moedas, a impingir a entrada no mercado futuro de divisas, o que aumenta o custo das transações e sofistica os instrumentos de especulação.

A desvalorização tem especial relevância para as reservas em dólares acumuladas pelos países exportadores de petróleo, em boa parte depositadas em bancos do Ocidente. Em reação de defesa, os membros da OPEP acordam, em outubro de 1973, a redução da oferta e o aumento do preço do petróleo, numa amplitude que visa recuperar não apenas a paridade do produto em relação ao valor da moeda, mas a defasagem do poder de compra em relação àquele de 1949, o que leva à quadruplicação do preço, para US$ 12 por barril em 1974. A alta é suficientemente expressiva para alterar a matriz de custos da Economia e estimular a recomposição da matriz energética dos países, caso se lhes ofereçam alternativas. Isto origina duplo movimento: um, de acomodação nos preços relativos, com os países ora a incorporarem de chofre a nova condição de produção ao funcionamento de suas economias, ora a diferirem seus efeitos por períodos mais longos, quase sempre recessivos e inflacionários; outro, no sentido de prover aplicação à elevada massa de recursos líquidos que passa a circular pelas praças financeiras[373], canalizando-a para crescente variedade de produtos financeiros, progressivamente mais bem ajustados aos diversos tipos de transações e de prazos.

> [...] a acumulação de uma massa crescente de liquidez mundial, em depósitos que nenhum governo controlava, exerceu uma pressão cada vez maior sobre os governos, no sentido de que eles manipulassem as taxas de câmbio de suas moedas e as taxas de juros, a fim de atrair ou repelir a liquidez mantida nos mercados *offshore*, para compensar a escassez ou os excessos em suas próprias economias internas. Por outro lado, as alterações contínuas das taxas de câmbio entre as principais moedas nacionais, bem como dos diferenciais das taxas de juros, multiplicaram as oportunidades de expansão do capital mantido em mercados monetários *offshore*, através do comércio e da especulação com divisas. Como resultado dessas ocorrências mutuamente reforçadoras, em meados da década de 1970 o volume das transações puramente monetárias realizadas nos mercados monetários *offshore* já ultrapassava em muitas vezes o valor do comércio mundial. A partir daí tornou-se impossível deter a expansão financeira (ARRIGHI, 1996, p. 308).

---

[372] "Os ativos em dólares fora dos Estados Unidos ultrapassam o estoque de ouro americano depois de 1960 e são-lhe três vezes superiores em 1968 e oito vezes em 1972. Na posse de dólares os bancos europeus abrem crédito em dólares: essa massa de 'eurodólares' aproxima-se dos cem bilhões em fins de 1971. Os Estados Unidos suspendem a convertibilidade do dólar a 15 de agosto de 1971; desvalorizam-no em 8% em relação ao ouro em dezembro de 1971, e desvalorizam-no novamente em 1973 [...]" (BEAUD, 1992, p. 268).

[373] Calcula-se em US$ 80 bilhões de "petrodólares" o ingresso de recursos livres em busca de aplicação.

A magnitude do capital especulativo, porém, não inibiu os investimentos externos dos países desenvolvidos, a terem como estímulo a competição entre as corporações européias, norte-americanas e japonesas pelo domínio de mercados ou de fontes de suprimento. Conforme dados apresentados por Arrighi (1996), entre 1970 e 1978 o valor acumulado do IDE estadunidense saltou de US$ 78 bilhões para US$ 168 bilhões, enquanto o de outros países de US$ 72 bilhões para US$ 222 bilhões. A pressão por mais produção, contudo, elevou os salários na Europa e nos Estados Unidos, o que conjugado com a elevação do preço do petróleo e de outros insumos resultou em inflação de custo, a reduzir acentuadamente os lucros. Não havia mais como a liquidez internacional financiar a expansão material da produção. Era necessário voltar a aderir aos padrões de uma moeda forte.

> A partir do último ano do governo Carter e com maior determinação no governo Reagan, o governo norte-americano [...] ao forjar uma nova "aliança memorável" entre o poder do Estado e o capital, a frouxidão das políticas monetárias norte-americanas que caracterizara toda a era da Guerra Fria cedeu lugar a um rigor sem precedentes. O resultado foi a *belle époque* da era Reagan (ARRIGHI, 1996, p. 325).

No entender do Autor, a gravidade da crise ameaçava colocar em xeque a viabilidade do dólar como moeda mundial, o que poderia destruir a estrutura de crédito e as redes de acumulação de capital em que se sustentava o poder norte-americano, sem que houvesse qualquer outro país que pudesse substituir os Estados Unidos nessa função centralizadora. Desse modo, mesmo contrariando um posicionamento de quase meio século, a ameaça de desestruturação da economia-mundo capitalista foi suficiente para que se encetassem as buscas pela moeda forte e centralização do dinheiro do mundo nos Estados Unidos, sob controle privado. Então, além da redução da oferta monetária, o governo norte-americano absorveu capital circulante pela elevação da taxa de juros bem acima da inflação, ao que agregou ampla desregulamentação, para propiciar às instituições e empresas liberdade de ação que anulasse eventuais vantagens da atuação *offshore*. Além disso, o governo Reagan expandiu o endividamento do Estado, quer por intermédio de déficit orçamentário, que alcançou US$ 300 bilhões anuais em 1991, quer por endividamento, com a dívida pública a chegar a quase US$ 4 trilhões em 1991, associando-o a intervenções militares em Granada, Líbia, Panamá e Iraque - espécie de demonstrações de força e poder - mas, especialmente, a uma escalada na Guerra Fria.[374]

> Os cacifes eram enormes: a estratégia da Guerra nas Estrelas do presidente se baseava na premissa de que a economia soviética não era páreo para a dos Estados Unidos. Acelere a corrida armamentista, prosseguia o raciocínio, e os soviéticos se afundarão na tentativa de acompanhar o ritmo, ou pedirão para negociar; em qualquer das hipóteses, estenderíamos as mãos e a Guerra Fria terminaria (GREENSPAN, 2008, p. 124).

Não se esperava estender-lhes as mãos para ajudá-los a migrar à economia de mercado.

---

[374] "Como em todas as expansões financeiras anteriores, portanto, a mobilização da 'vara de condão' que dota dinheiro estéril do poder de procriação, sem a necessidade de ele se expor aos problemas e riscos inseparáveis da iniciativa produtiva, associou-se mais uma vez a uma escalada da luta interestatal pelo poder" (ARRIGHI, 1996, p. 328).

Para os países subdesenvolvidos não produtores de petróleo, contudo, as alterações de taxas de câmbio, primeiro, e de taxas de juros, depois, demandavam recursos e competências não disponíveis para gerir a nova complexidade, o que, combinado ao aumento do custo da matriz energética, coloca-os em posição de vulnerabilidade macroeconômica, com endividamento e dependência crescentes. Segundo dados apresentados por Beaud (1992), o montante da dívida dos países em desenvolvimento passou de US$ 40 bilhões em 1965, para US$ 70 bilhões em 1970 e US$ 260 bilhões em 1977. A situação se agrava com a centralização dos recursos e da condução das finanças mundiais nos Estados Unidos sob direção privada, pois retorna às bases liberais do pensamento econômico, a possibilitar às corporações estender a integração dos processos produtivos e elevar a apropriação de mais-valia, mas a tolher os países semiperiféricos e periféricos no direcionamento de suas políticas, para pô-las acordes aos interesses nacionais.

Frente à crescente demanda de apoio de países da América Latina, economistas sediados em Washington e pertencentes ao FMI, BM e Departamento do Tesouro dos Estados Unidos, reunidos em 1989 em torno de texto produzido por John Williamson, estabeleceram uma pauta mínima para servir de base às políticas econômicas exigíveis dos países latino-americanos fragilizados, como contraprestação de ajuda dos organismos multilaterais. Esse decálogo ficaria conhecido como Consenso de Washington[375] e em si encerra as concepções vigentes, as quais, a rigor, quer isoladamente quer em conjunto, não apelam à criatividade ou à novidade: 1) disciplina fiscal; 2) direcionamento prioritário dos gastos públicos para áreas que atendam ao duplo objetivo de obter elevados retornos econômicos e potencial de promover a distribuição da renda, como saúde e educação básicas e infraestrutura; 3) reforma tributária que proporcione redução das taxas e ampliação da base de tributação; 4) liberalização da taxa de juro; 5) taxa de câmbio de mercado; 6) liberalização do comércio; 7) eliminação de restrições ao investimento estrangeiro direto; 8) privatização de empresas estatais; 9) desregulamentação econômica para permitir o livre fluxo de entrada e saída de capitais; 10) reconhecimento do direito à propriedade intelectual.

Esse conjunto de diretrizes, adotado a partir de 1990 pelo Fundo Monetário Internacional e Banco Mundial, estabeleceu referências que, uma vez seguidas, foram relacionadas à crise cambial e financeira de 1997-1998 na Ásia, denominada crise gêmea ou crise do FMI, à crise russa de 1998, em que a quebra de fundo de *hedge* fez o rublo perder 30% de seu valor e à quebra da economia Argentina em 2001. Seja ou não por essas conseqüências, o Fundo Monetário Internacional alterou sua política a partir de 2004.

---

[375] *"Washington Consensus refers to the lowest common denominator of policy advice being addressed by the Washington-based institutions to Latin American countries as of 1989. […] Some of the most vociferous of today's critics of what they call the Washington Consensus, most prominently Joe Stiglitz [...] do not object so much to the agenda laid out above as to the neoliberalism that they interpret the term as implying. I of course never intended my term to imply policies like capital account liberalization… monetarism, supply-side economics, or a minimal state (getting the state out of welfare provision and income redistribution) which I think of as the quintessentially neoliberal ideas"* (WILLIAMSON, 2003).

O alinhamento condicionante

As modificações ocorridas na Economia mundial afetaram fortemente o Brasil. A crise do petróleo do início dos anos 1970 encerra o período do chamado milagre econômico, quando o PIB cresceu à taxa média anual de 11,2% entre 1968 e 1973. A elevação da taxa de juro do final da década onera o estoque da dívida externa bruta, que crescera naquele período de US$ 3,4 bilhões para US$ 12,6 bilhões, em parte para ampliar as reservas internacionais e aproveitar o clima favorável no mercado internacional, com empréstimos abundantes a juros baixos. Tanto que a dívida externa líquida passa de US$ 3,5 bilhões para US$ 6,2 bilhões, a montarem as reservas internacionais em US$ 6,4 bilhões.

O II Plano Nacional de Desenvolvimento - PND, ao objetivar a retomada do crescimento econômico para o período 1974-1979, mesmo que com taxas mais moderadas, combater a inflação e priorizar a produção de insumos básicos e de bens de capital, encontra escassos recursos e baixa aderência à formação do tripé para o financiamento dos grandes empreendimentos: 1/3 de capital privado estrangeiro, 1/3 de capital nacional, 1/3 de capital estatal, a levar ao endividamento crescente e extemporâneo, com taxas flutuantes, para lograr manter crescimento de 7,7% ao ano entre 1974 e 1978 e elevar as exportações à taxa média anual de 15%. As despesas com pagamento de juros alçaram-se de US$ 2,7 bilhões em 1978 para US$ 9,2 bilhões em 1981. O período se notabiliza, contudo, não pela execução do PND, mas pela cisão entre as forças de sustentação da ditadura, marcada por repressão política e violações dos direitos humanos em nome da segurança nacional, por arrocho salarial e inflação, por insatisfação de empresários e trabalhadores, que se expressam na significativa votação recebida pela federação de oposição ao governo nas eleições de 1978[376], a indicar tanto que a rearticulação da sociedade civil se encontrava em processo, como que se esvaía qualquer esperança de que a renitente permanência dos militares no poder pudesse portar alternativa de solução às crises política, econômica e social. Naquele ano foram realizadas 118 greves, entre as quais a mais simbólica foi a dos metalúrgicos dos municípios do ABC paulista. Em 1979 surgem o Movimento das Favelas e o Movimento dos Sem-Terra e, em 1980, é fundado o Partido dos Trabalhadores.

> O espaço público foi recuperado pelos trabalhadores que, a partir das greves de 1978 no ABC e Zona Sul paulistas, vêem o movimento se alastrar pelo País, não apenas como retomada de movimento reivindicatório, mas como rompimento de uma prática que submetia a organização das categorias profissionais aos limites impostos pelo Estado aos sindicatos, buscando uma aproximação maior com os trabalhadores. O novo

---

[376] "A oposição e a imprensa brasileira consideraram o resultado das eleições de 1978 como uma vitória antigovernamental pelo fato de o MDB ter tido, para o Senado, mais 4.291.202 votos que a ARENA e ter colhido vitórias nos Estados mais populosos e economicamente poderosos da Região Centro-Sul, ou seja, Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Apesar desta diferença de votos, a ARENA conseguiu eleger 14 senadores contra 8 do MDB [...]. Políticos e jornalistas consideram também uma vitória oposicionista o aumento de suas bancadas na Câmara dos Deputados e nas Assembléias Legislativas, bem como a eleição, sobretudo nos centros mais populosos, de um conjunto de deputados chamados 'autênticos', cuja combatividade face ao regime ditatorial é considerada exemplar. Apesar dessas realidades, o sistema eleitoral permitiu à ARENA conservar a maioria na Câmara dos Deputados e em grande parte das assembléias estaduais" (ALVES; BAPTISTA, 1979).

> movimento dos trabalhadores desqualificava as diretorias sindicais ligadas ao patrão e lutava pela democratização das entidades e pela organização das categorias em seus locais de trabalho (ROSTOLDO, 2003, p. 93).

Os anos de 1979 a 1984 foram tormentosos; as políticas econômicas adotadas por vezes resultavam positivas em relação às contas externas, mas sempre a expor o desequilíbrio interno, com inflação e endividamento crescentes: a dívida externa líquida, *grosso modo*, dobra, ao passar de US$ 40 bilhões para US$ 80 bilhões; a inflação, ao redor dos 100% anuais entre 1980-1983, fica acima de 210% e de 220% em 1984 e 1985, a evolução do PIB oscila de 9,2% em 1980 para -4,3% em 1981 e, após leve recuperação de 0,8% no ano seguinte, recua novamente em quase -3% em 1983, ano em que o país se vê forçado a recorrer à intermediação do FMI na orientação da Economia, após ter efetuado duas desvalorizações de 30% na moeda, em 1979 e em 1983. Atesta-se a incapacidade do regime na condução dos rumos do país; não apenas do ponto de vista do desempenho da Economia. Os movimentos sociais se faziam presentes de inúmeras maneiras e ultrapassavam os espúrios partidos políticos para pressionar o legislativo e o executivo em busca de soluções para problemas de transporte, saúde, saneamento, moradia, desemprego, sem a intermediação de "vanguardas esclarecidas". Reivindicam-se, também, os direitos políticos e as eleições diretas. Em 1981 realiza-se a Conferência Nacional das Classes Trabalhadoras - CONCLAT e dela resulta a proposta de constituição de centrais sindicais: a Central Única dos Trabalhadores - CUT é criada em 1983 e a Confederação Geral dos Trabalhadores - CGT em 1986. Em 1984 é desencadeado o Movimento Diretas Já, para restabelecimento das eleições diretas à Presidência da República, por fim duplamente frustrado.

Os anos da Nova República afiguravam-se esperançosos, com o fim da ditadura e a possibilidade de elaboração de nova Constituição para o país, mas se iniciam no luto, pelo óbito do protagonista e pela ascensão do coadjuvante, afeito ao ribamar, mas chamado à ribalta. A sucessão de políticas e de planos econômicos - Dornelles em março de 1985, Funaro em agosto de 1985, Plano Cruzado em fevereiro de 1986[377], Plano Cruzado II em novembro de 1986, Plano Bresser em junho de 1987, Plano Maílson em janeiro de 1988[378], Plano Verão em janeiro de 1989 - e de esforços baldados instauraram o descrédito, além da hiperinflação: 416% em 1987; 1.038% em 1988; 1.783% em 1989. O desequilíbrio estrutural de uma economia desorganizada, com elevada inflação, desemprego, queda do nível de atividade, endividamento interno e externo, déficit público, levaram à adoção de medidas heróicas - dizem-se heterodoxas - como tabelamento, indexação, congelamento de preços, e a reações clássicas: agiotagem, especulação com estoques, falta de mercadorias, mercado negro, inadimplência, moratória. É possível explicar que a inflação se deveu, entre 1974-1979, ao choque exógeno de preços, do petróleo e de *commodities*, e da elevação da taxa de juros; entre 1980-1985, à política de ajustamento exterior devido à crise cambial, com elevação da taxa de juro real e desvalorização da moeda;

---

[377] Em 1985 foram realizadas 927 greves no país de categorias selecionadas por grandes setores.

[378] Em 1987 foram realizadas 2.188 greves no país de categorias selecionadas por grandes setores.

entre 1986-1989, ao fracasso do Plano Cruzado, mas há que correlacionar as dificuldades do período à manutenção da defesa do mesmo conjunto de interesses instalados ou acolhidos no âmbito Estado e à incapacidade de governar.[379]

O interlúdio Collor foi de choques: financeiro, econômico, patrimonial, político, moral e institucional, mas a iniciar, com o estigma da baixa qualidade lançado sobre a indústria automotiva nacional, a abertura do mercado nacional às importações, com a redução das tarifas alfandegárias. Força-se uma guinada desestabilizadora com vistas ao aumento da produtividade, pela internacionalização e desestatização da economia brasileira, que se inicia com a transferência para a esfera privada de empresas dos setores siderúrgico e petroquímico. Seu *impeachment* e sucessão, em 1992, não impedem a continuidade do processo de privatização, que ocorre quando, no exterior, as taxas de juros americanas se reduziram. Os investidores estrangeiros encontraram condições institucionais e oportunidade de regressarem à economia brasileira lucrativamente e o fluxo de recursos daí advindo possibilitou a adoção do Plano Real[380] e, na seqüência, de diretrizes liberalizantes adicionais introduzidas pelo governo Fernando Henrique Cardoso, as quais, ao atenderem aos preceitos do Consenso de Washington, inserem o Brasil como elo da cadeia de trânsito do capital especulativo, cuja expectativa é a de obtenção de ganhos de capital pela variação de preço dos ativos no curto prazo.

> Foi a esse padrão de fluxos de capitais voláteis, predominante nos mercados financeiros globalizados, sujeito às turbulências nos mercados de ativos e de câmbio, que as elites dirigentes engataram a economia brasileira. Desde o início, o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso tomou o partido da internacionalização e apostou que a oportunidade histórica do país estaria na adesão à onda de reformas liberalizantes que varreu o mundo a partir do início dos anos 80. O processo de modernização da economia passava pela reinserção do Brasil no circuito do capital mundializado, dado que não haveria alternativa à integração subordinada do país ao processo de reestruturação capitalista, salvo a marginalização e a miséria (CINTRA; PRATES, 2006, p. 9).

Estabelecem-se, assim, fluxos com dupla intencionalidade: investimento e carteira. A se aceitar, com Franco (2005), os Censos de Capital Estrangeiro no Brasil[381], o resultado, visto pelo crivo do IDE, foi de o estoque acumulado saltar de US$ 50 bilhões em 1995 para US$ 100 bilhões em 2000, com os novos investimentos a privilegiarem a área de serviço e a aquisição

---

[379] "Esse baixo crescimento [...] levou alguns estudiosos a classificarem os anos 1980 como 'A Década Perdida', porém esses autores lembram que algumas considerações precisam ser feitas: nesse período, a indústria passou por um amplo processo de saneamento, possibilitando a retomada dos investimentos; os custos foram racionalizados com crescimento da eficiência; e um processo de modernização e de busca de competitividade foi implantado" (ROSTOLDO, 2003, p. 52).

[380] "O Plano Real foi, então, um produto dos mercados financeiros globalizados, desregulamentados e líquidos. O país oferecia altas taxas de juros e a possibilidade de se adquirir ativos subvalorizados, sobretudo com a perspectiva de ampliação do programa de privatização. Os mercados anteciparam a estabilização e seus possíveis desdobramentos, tais como a elevada remuneração das aplicações de curto prazo e os ganhos de capital provenientes da 'valorização' dos ativos -públicos e privados- adquiridos abaixo do preço" (CINTRA; PRATES, 2006, p. 2).

[381] "[...] com o propósito de elucidar a contribuição do IDE para o desenvolvimento brasileiro, [...] o Banco Central do Brasil lançou em 1996 o Primeiro, e em 2001 o Segundo Censo do Capital Estrangeiro no Brasil, que já tiveram seus resultados publicados para os anos-base 1995 e 2000" (FRANCO, 2005, p. 3).

de empresas existentes. O Autor enfatiza, entretanto, que as exportações dessas empresas corresponderam a 47% das exportações totais do país em 1995 e passaram a 60,4% em 2000, com predomínio das transações entre as redes de filiais das próprias empresas.

> A conclusão óbvia e importante é que nenhuma estratégia que busque o incremento significativo das exportações brasileiras pode deixar de considerar que as empresas estrangeiras são um elemento crucial, talvez o principal, do desempenho exportador brasileiro, e em particular, sobre a vigorosa resposta das exportações brasileiras ao "estímulo cambial" especialmente depois de 2002 (FRANCO, 2005, p. 9).

Não se pode deixar de considerar, também, que uma vez qualificado para participar da economia-mundo capitalista na era Vargas, industrializado no pós-guerra sob ideário desenvolvimentista que lhe propicia matriz de produção diversificada, o país se torna importante plataforma de produção de matérias-primas e produtos industrializados, dotado de sistema financeiro suficientemente robusto à sustentação das atividades econômicas, além de contar com amplo mercado para bens de consumo e com seus fluxos de produção e financeiros enfim alinhados aos preceitos do sistema; apto, portanto, a ocupar posição na semiperiferia.

> Essa estratégia adotada pelas elites dirigentes levou ao paroxismo o processo de "desenvolvimento dependente e associado" descrito pelo professor Fernando Henrique Cardoso no final dos anos 60, segundo o qual a burguesia brasileira já havia renunciado a qualquer intenção de liderar o desenvolvimento do capitalismo brasileiro. O desenvolvimento econômico e social havia ocorrido com a participação do capital estrangeiro e das empresas estatais. Nos anos 90, o crescimento somente poderia ocorrer aprofundando a associação aos mercados globalizados e desregulamentados, capazes de proceder a uma eficiente alocação de recursos provenientes dos investidores privados, sobretudo dos internacionais (CINTRA; PRATES, 2006, p. 9).

Ao alinhamento externo correspondem esforços no âmbito interno, voltados à reforma do Estado e à introdução do gerencialismo no serviço público, com objetivo de estabelecer novas relações entre as administrações federal, estaduais e municipais. Isto implicou em redistribuir as competências tributárias e descentralizar as responsabilidades, no sentido da promoção da autonomia local no uso e controle dos meios, pelo incentivo à democracia participativa inspirada numa *accountability* democrática. Evita-se, assim, a criação de déficits públicos e o repasse do ônus, pela vinculação da gestão ao orçamento, cerne da Lei de Responsabilidade Fiscal. Essa reorganização financeira implicou na reorganização estrutural e processual da administração fazendária de todas as instâncias de governo e permitiu compatibilizar a reforma do Estado com o ajuste fiscal e a modernização administrativa com a descentralização, ao condicionar a transferência de recursos à participação da sociedade na gestão local. Sob esse espírito é que se pôde materializar a coordenação de políticas sociais, incluindo a distribuição de renda à população por meio de diversos programas tópicos de ataque à pobreza, que viriam, posteriormente, a ser unificados.

Promove-se, assim, a transição do modelo brasileiro, que se quis nacional-desenvolvimentista, mas bem se acomoda ao alinhamento condicionante.

Gestão versus *Graduação em Administração no Brasil*

A progressiva maior abrangência da teorização em Administração e a possibilidade de inter-relacionar os conhecimentos produzidos propiciaram, a partir da década de 1970, colocar à disposição do administrador resultados de pesquisas de campo e quadros conceptuais sofisticados que impulsionaram o pensamento estratégico, em desenvolvimento desde a segunda metade dos anos 60, com os trabalhos pioneiros de Ansoff (1965)[382], Learned *et al*. (1965)[383] e Steiner (1969)[384]. A literatura expandiu a compreensão da complexidade dos processos de interação das organizações com o ambiente e intelectualizou a formulação da estratégia, ao propô-la resultante de estudos e reflexões sistemáticas sobre o encaminhamento futuro da organização, a demandar acuidade na contemplação das condicionantes à eficácia de suas ações econômica e política.[385] À medida que aumenta a população de organizações de variadas naturezas, composições e finalidades, a reflexão estratégica passa a ser entendida como requisito do posicionamento consciente da organização em seu ambiente de atuação. Por sua essencialidade, Godet[386] viria a considerar a expressão *administração estratégica* pleonasmo, visto não conceber esforço de gestão que não se quisesse estratégico, ou seja, a preocupação estratégica, para além de se valer de corpo teórico específico, passa a atuar como filtro aglutinador da produção temática das subáreas da Administração e dos campos correlatos.

As transformações ditadas pela dinâmica do capitalismo, revolução da microeletrônica e pelo acelerado desenvolvimento da informática e das comunicações compõem contexto eivado de novos problemas, cujas soluções põem à prova, se não forem prontamente alcançadas ou alcançáveis, a pertinência da ação e a qualidade da formação dos administradores. O aumento da complexidade do ambiente de negócios, ao reclamar visão abrangente e integrada dos fenômenos sócio-político-econômicos, em muito aproxima a forma de pensar do gestor à do estadista, como apregoava Ansoff[387]. Essa apreensão compreensiva das condições do ambiente é reivindicada do gestor porque a divisão internacional do trabalho se acelera e impacta a capacidade competitiva das empresas, a demandar delas permanente esforço de análise, avaliação, formulação e reformulação estratégicas. Isto usualmente contrasta com a educação superior dita profissional, que tende a qualificar para o trabalho cotidiano mais imediato, ao valorizar conhecimentos, habilidades e atitudes congruentes com as exigências operacionais das empresas. Cria-se um fosso entre, de um lado, os conhecimentos do campo e os requisitos da

---

[382] ANSOFF, H. Igor. *Corporate Strategy*. New York, McGrawHill, 1965.

[383] LEARNED, E.P.; CHRISTENSEN, C.R.; ANDREWS, K.R.; GUTH, W.D. *Business Policy: Text and Cases*. Homewood, IL.: Irwin, 1965.

[384] STEINER, G.A. *Top Management Planning*. New York: Macmillan, 1969.

[385] "As técnicas de administração e organização evoluem muito rapidamente e observamos um hiato quase alarmante no funcionamento de nossas empresas, quando comparadas com o que apresentam os livros de texto importados e, mais vivamente, comparadas com as nossas concorrentes nos mercados internacionais" (CASTRO, 1974, p. 62).

[386] GODET, Michel. *De l'antecipation à l'action: Manuel de prospective et de stratégie*. Paris: Dunod, 1991.

[387] ANSOFF, H. Igor. *Strategic Management*. RU: The Macmillan Press, 1978. Edição nacional: Administração Estratégica. São Paulo: Atlas, 1983.

gestão, e, de outro, o currículo acadêmico do curso de graduação e a prontidão do estudante à compreensão dos negócios: assunto de alta complexidade diante do nível de maturidade decorrente da faixa etária e das experiências de trabalho a que o estudante possa ter sido submetido, a limitar os conteúdos proveitosamente abordáveis. Essa dualidade abre discussão sobre o âmbito da gestão em perspectiva estratégica e sobre o alcance dos cursos de graduação em Administração implantados no país.

Para entender o significado e a importância da gestão é preciso situá-la em sua relação com a busca permanente por aumento de eficácia das economias nacionais e dos empreendimentos particulares, que, parece, está em sua essência. Ao longo do tempo, contudo, aquilo que é requerido à obtenção da eficácia se tem modificado, a exigir atuação cada vez mais significativa do administrador e a conformar progressivamente seu papel não como o de mero integrador de atividades internas, voltadas à manutenção ou ao aumento da eficiência operacional da organização, mas, também, como o de condicionador do futuro, pela sua capacidade de tomada de decisão sobre os investimentos voltados à manutenção e ao aumento da acumulação do capital; ou seja, configurando-o como agente fundamental no incremento da eficácia do capitalismo. Assim entendida, a alçada da decisão do gestor é mais do que puramente racional-econômica e voltada para um fim específico: é política.

A ação econômica do administrador é diferenciada conforme sua esfera de atuação esteja vinculada a organizações coercitivas, expressivas ou utilitárias, na tipologia de Etzioni, uma vez que, como aponta Ansoff (1983), os tipos de transações que caracterizam suas relações com o ambiente são de naturezas diferentes: as organizações coercitivas e expressivas sobrevivem fundamentalmente calcadas em *transações de subsídios*, enquanto as organizações utilitárias dependem de *transações comerciais*, o que não quer dizer que as primeiras não possam obter parte de sua renda de transações comerciais e as segundas de subsídios. Das empresas, contudo, espera-se que seu ímpeto seja pela sobrevivência autônoma e, por isso, busquem depender predominantemente de transações comerciais com o ambiente, derivando delas e dele sua legitimidade e recursos para manter a possibilidade da escolha de seus objetivos. Assim, as empresas ficam compelidas a realizar esforços no sentido, primeiro, de se dotarem de infra-estrutura para sustentação das operações e, segundo, de ir com sua oferta ao encontro dos públicos que possa ou almeje alcançar, visando seu convencimento à efetiva realização das transações pretendidas, a disputar com outros oferentes os recursos disponíveis pelo público alvo para efetuar todas as transações que a ele interessam.

A ação econômica do gestor também é diferenciada conforme sua esfera de atuação se vincule, no âmbito interno de cada organização, à tomada de decisão sobre os aspectos estratégicos do negócio ou sobre os táticos e operacionais. Entendem-se estratégicas as decisões que induzem ou direcionam o investimento e determinam o montante requerido. Este, por sua vez, baliza ou delimita as aspirações diante das reais possibilidades de aporte de recursos próprios e de terceiros para realizá-las. Consideram-se decisões táticas e operacionais aquelas

destinadas à alocação cotidiana de recursos para obtenção da produção e ao exercício das atividades orientadas a concretizar o especificado na estratégia por intermédio da diferenciação e da integração funcionais.

As teorias de Administração assumem diferentes interpretações sobre como esse posicionamento estratégico possa ser efetivado e a coordenação interna realizada, pois algumas delas voltam-se apenas aos aspectos interiores da organização, sequer a considerar os estratégicos, enquanto, outras, em extremo oposto, consideram inúteis as ações estratégicas das empresas tomadas isoladamente, ou seja, questionam, em essência, o grau de arbítrio ou de autonomia que as empresas possam ter e exercer.

A existência dessas diferentes concepções sobre o funcionamento das firmas possibilitou a Astley e Van de Ven (1983) elaborarem referencial analítico que contrapõe o entendimento das teorias sobre as possibilidades que as organizações apresentam de intervenção bem sucedida no ambiente, ou de serem por ele determinadas (orientação *determinista* ou *voluntarista*), ao mesmo tempo em que contempla no denominado *micro nível* as características inerentes às empresas, quando vistas individualmente, comparativamente àquelas que podem ser observadas caso sejam tomadas coletividades de organizações (*macro nível*).

Ao argumentar que o intercâmbio entre diferentes perspectivas ajuda a obter entendimento mais compreensivo da vida organizacional e ultrapassar configurações teóricas específicas, os Autores interpretam dialeticamente aspectos opostos ou contraditórios, na busca de reconciliações. Assim, ao classificarem escolas de Administração nas dimensões propostas, obtêm quatro perspectivas analíticas de referência, que denominam: *sistêmica-estrutural*, *escolha estratégica*, *seleção natural*, *ação coletiva*, para nelas salientar como variam os conteúdos de quatro relevantes particularidades, quais sejam: *estrutura*, *comportamento organizacional*, *processo de mudança* e *papel da administração*, como resumidas na Figura 3.

Na *visão sistêmica-estrutural*, as escolas que a compõem, apesar de suas diferenças, partilham orientação determinista à medida que percebem a organização individual como reativa às exigências do ambiente e quase que compelida, por condicionantes exógenas que não domina e sobre as quais não tem influência, a realizar investimentos e a promover arranjos internos como requisito de sobrevivência. A eficácia da ação econômica depende de decisões estratégicas assentadas em interpretações corretas sobre as mudanças no ambiente, de modo a permitir avaliar cursos de ação alternativos e as demandas que possam impor à organização. Delas é que derivam os ajustamentos internos, que cabe ao nível tático e operacional encaminhar, para que o grau de eficiência requerido possa ser alcançado. A produtividade, assim, decorre da adoção da tecnologia pertinente para sobre ela assentar a produção e das técnicas de administração utilizadas nos níveis tático e operacional, visando a adaptação ao ambiente, que possui, como todo sistema, suas formas de auto-regulação.

Macro Nível (populações, comunidades de organizações)	SELEÇÃO NATURAL ***Escolas:*** Ecologia Populacional, Economia Industrial, História Econômica. ***Estrutura:*** Competição ambiental e capacidade instalada pré-definem nichos. A estrutura da indústria é determinada técnica e economicamente. ***Mudança:*** Evolução natural da variação do ambiente, seleção e retenção. O contexto econômico circunscreve a direção e a extensão do crescimento organizacional. ***Comportamento:*** Seleção ambiental aleatória, natural ou econômica. ***Administração:*** Inativa.	AÇÃO COLETIVA ***Escolas:*** Ecologia Humana, Economia Política, Pluralismo. ***Estrutura:*** Comunidades ou redes de grupos de interesse que interagem para modificar ou construir seus ambientes coletivos, regras e opções. A organização é controlada pela ação coletiva, liberando e expandindo a ação individual. ***Mudança:*** Disputa coletiva, conflito, negociação e solução de compromisso por meio de ajuste mútuo entre os participantes. ***Comportamento:*** Regulamentação plausível, construída coletivamente e negociada politicamente. ***Administração:*** Interativa.
(organização individual) **Micro Nível**	SISTÊMICA-ESTRUTURAL ***Escolas:*** Teoria de Sistemas, Funcionalismo Estrutural, Teoria da Contingência. ***Estrutura:*** Regras e posições dispostas hierárquicamente para o eficiente alcance da função do sistema. ***Mudança:*** Regras de diferenciação e integração para adaptar os subsistemas a mudanças no ambiente, na tecnologia, no tamanho e nos recursos necessários. ***Comportamento:*** Determinado, constrangido e adaptativo. ***Administração:*** Reativa.	ESCOLHA ESTRATÉGICA ***Escolas:*** Teoria da Ação, Teoria Contemporânea da Decisão, Administração Estratégica. ***Estrutura:*** As pessoas são socializadas e suas relações organizadas para servir às escolhas e propósitos das pessoas no poder. ***Mudança:*** O ambiente e a estrutura estão engajados e internalizam os significados da ação das pessoas no poder. ***Comportamento:*** Construído, autônomo e engajado. ***Administração:*** Proativa.
	Orientação determinista	**Orientação voluntarista**

Figura 3. Quatro visões da organização e da Administração

Fonte: ASTLEY, W. Graham; VAN de VEN, Andrew H. "*Central perspectives and debates in organization theory*", p. 247.

A *visão da escolha estratégica* é voluntarista por considerar a organização em permanente configuração, em decorrência de estímulos que lhe aportam seus membros ao interpretarem o mundo à sua volta. Daí decorrem avaliações sobre as condições internas e do ambiente, que resultam em definições de cursos de ação para interferir nas variáveis relevantes, a fim de, pela negociação, manipulá-las em benefício dos interesses da organização. Essa atitude proativa energiza a empresa, vista como socialmente construída pelos membros, onde as escolhas da direção devem servir para dar encaminhamento adequado aos negócios. A eficácia da ação econômica, então, dá-se pela adoção de alternativa estratégica que passa a orientar as decisões táticas e operacionais, abrindo-se espaço às acomodações de natureza política que forem entendidas necessárias à manutenção do comprometimento e à busca da eficiência. A produtividade não só deriva de fatores tecnológicos de suporte à produção ou de arranjos organizacionais, procedimentais e técnicos, mas também dos arranjos relacionais, internos e externos.

A *visão da seleção natural* aborda o macro nível, em que as organizações são encaradas como coletividades, sujeitas às leis demográficas aplicáveis às populações, e, por isso, entendidas sob orientação determinista. A noção em que se baseia é a de serem os recursos do ambiente estruturados em forma de nichos ou de setores industriais, infensos à manipulação por organizações isoladas, dadas às próprias características estruturais desses nichos ou setores, que são relativamente estáveis econômica e tecnologicamente, a dificultar a entrada de novas organizações ou a mobilidade entre as existentes. Assim, os setores e os nichos desenvolvem-se endogenamente, já que dominados por grandes organizações que primam pela eficiência a ponto de obter custos de transação melhores do que aqueles que seriam obtidos pelo livre jogo das forças de mercado. As decisões estratégicas de cada organização mais não fazem do que seguir o rumo do setor e suportar a manutenção ou aumento da produtividade do sistema, enquanto as decisões táticas e operacionais destinam-se meramente a alocar recursos, a permitir qualificar a ação da administração como estrategicamente inativa.

A *visão da ação coletiva* propõe uma sociedade contemporânea regulada pela ação voluntária levada a efeito no nível coletivo, onde as organizações, em lugar de competir, devem colaborar entre si e construir ambiente social controlado e regulado, para possibilitar a sobrevivência coletiva pela formação de redes de relacionamento, em que cada organização se constitui em nó desse entrelaçamento promotor da interdependência. A regulação da ação, tanto entre as organizações formadoras da rede como dentro delas, encontra na negociação o modo privilegiado de estabelecimento de regras e fixação de expectativas, a despeito de a especialização das organizações naquilo em que se notabilizam permitir quase delimitação natural do campo de ação e das normas de trabalho. As decisões estratégicas de mudança não são entendidas como determinadas pelo ambiente ou pelas leis econômicas, mas produzidas por negociação política ativa e definição social, cabendo à administração interagir e transacionar por meio de negociação coletiva e obtenção de soluções de compromisso. A produtividade é buscada pela atuação especializada das organizações nucleares semi-autônomas, que agem de modo a conformar o ambiente de acordo com os interesses dos membros, a ensejar racionalidade ao processo pelo fato de a rede ser representada como se fora organização unitária, enquanto é apenas una, a perquirir o benefício de todos.

A ação política do administrador, tal como acontece com a ação econômica, diferencia-se conforme esteja ele atuando em organizações coercitivas, voluntárias ou utilitárias e ocupe na estrutura interna posição voltada às decisões estratégicas ou às táticas e operacionais. As ações políticas externas daqueles que ocupam posição estratégica têm estreita vinculação com a própria eficácia da ação econômica, sendo mesmo vital no caso das organizações coercitivas e voluntárias, que, por suas rendas dependerem predominantemente de subsídios, exigem permanentes esforços junto àqueles que as patrocinam, para que possam, ao menos, cobrir seus gastos. Na firma de negócios os esforços relacionam-se aos aspectos empreendedores, ou aos que apresentem conotação de *marketing*, usualmente do que é considerado

marketing institucional, ou seja, ligado à imagem pública. As ações políticas externas das posições táticas e operacionais têm a ver com o desenrolar normal das operações cotidianas, repousando sua importância sobre dois aspectos principais: 1. assegurar o fluxo normal de *transações* entre os agentes que suprem a organização e se abastecem com a sua produção ou dos recursos dela provindos; 2. assegurar que as *relações* entre os agentes sejam satisfatórias. Do ponto de vista das relações políticas internas, variam as interpretações de como possam ser conduzidas, tanto quando colocadas em resposta às exigências do ambiente e dos agentes externos, como quando referidas às condicionantes ambientais internas. As abordagens sistematizadas por Astley e Van de Ven (1983) podem ser exploradas, já que permitem identificá-las.

A perspectiva da *visão sistêmica-estrutural*, ao privilegiar a disposição dos componentes estruturais da organização para que atinja seus objetivos, interpreta-a de forma mecanicista e funcionalista, assentada sobre regras e papéis. Os indivíduos que devem exercer esses papéis e seguir as regras podem ser selecionados de acordo com perfis ajustados às características organizacionais e são passíveis de treinamento de maneira a conformarem-se ao quadro de referência quando apresentarem comportamentos desviantes. Os objetivos organizacionais são compartilhados, as aspirações delimitadas, as responsabilidades e as expectativas sobre o modo de agir claramente fixadas, o comportamento e o desempenho controlados, ou seja, o indivíduo é visto como componente de coletividade interdependente que determina seu *modus vivendi* organizacional, a exigir conformidade e coerência. O papel da administração é quase técnico, no sentido de frente às mudanças e exigências do ambiente externo promover ajustes nos elementos estruturais, procedimentais e técnicos, mantendo inalterados os decisórios e relacionais, "regulando a máquina" para adaptá-la às condições de funcionamento a que está sendo compelida e assegurar sua sobrevivência ou eficiência. Não há escolha estratégica, há adaptação; então, que todos se adaptem. A eficácia da ação política depende de clara definição de missão, de objetivos explícitos e voltados ao desempenho econômico, de valores estáveis em que sobressaem a importância do trabalho, da ordem, da obediência e do comprometimento com a organização, a colocar o interesse dela acima do interesse pessoal. Esse ideário reflete-se em disposições materiais e simbólicas que, valorizadas por todos e internalizada em cada membro, asseguram a submissão aos desígnios corporativos.

Oposta é a *visão da escolha estratégica*. Nela o ambiente não está a impor restrições que constranjam a ação organizacional a ponto de retirar-lhe a possibilidade de adotar posicionamento que entenda adequado. Contrariamente, o engajamento dos indivíduos no aproveitamento de oportunidades disponíveis no ambiente suscita aspirações que os dirigentes possam considerar concretizáveis, a levar à mobilização para promover arranjos estruturais, procedimentais, decisórios, técnicos e relacionais consentâneos com as aspirações, visando o desempenho esperado. A organização é continuamente reconstruída pelos membros, vistos como atores influentes, autônomos, capazes de interpretar a situação e arquitetar, pela interação, socialmente, alternativas de ação. A eficácia da ação política, então, depende mais de claro sen-

tido de missão do que de definições explícitas sobre ela, de objetivos genéricos sobre certas metas quantitativas e qualitativas que representem de forma ampla a idéia de sucesso, de valores em que sobressaem a importância da criatividade, da adaptabilidade, da contribuição individual ao grupo e do comprometimento com a organização pelo compartilhamento de interesses entre ela e seus agentes. Esse cenário reflete-se na seleção e divulgação de eventos cujos significados materiais e simbólicos estejam em consonância com os objetivos perseguidos, a oferecer reforço positivo e assegurar a coordenação pela convergência de metas.

A *visão da seleção natural* opõe-se à da escolha estratégica. Argumenta que há limite bem definido ao grau que uma organização pode adotar posicionamento autônomo, posto estar à mercê do ambiente. Este é percebido sob o poder de influência das grandes corporações, que delimitam a faixa em que as escolhas podem ser feitas, já que mantêm uma espécie de hierarquia dentro dos setores em que atuam, a caber-lhes o papel de indutoras de seu desenvolvimento. Desse modo, de pouco adianta desencadear ações de busca de arranjos decisórios e relacionais inovadores, já que o espaço organizacional é exogenamente delimitado, a conformar o comportamento interno às efetivas possibilidades sancionadas pelo ambiente. A eficácia da ação política, nessa configuração, depende do alinhamento à missão dos participantes poderosos do setor, de objetivos explícitos e voltados ao desempenho econômico e à sobrevivência, de valores estáveis, em que sobressai a importância da compreensão das aspirações das organizações influentes para a elas hipotecar comprometimento, de respeito e aceitação da liderança externa, a colocar o interesse dela acima do interesse próprio, que somente se realiza naquele. Essa situação reflete-se em reverência expressa e interesseira aos cânones do ramo, a assegurar externa e internamente a submissão às diretrizes emanadas dos líderes. Os atores internos, nessas condições, têm que adotar atitudes passivas e obedientes e buscar arranjos que permitam operação eficiente, na expectativa de poderem continuar a servir ao ambiente, a localizarem-se fora da empresa, miticamente, as forças que a condicionam e impõem a forma de organização e administração que pode praticar.

A *visão da ação coletiva*, por fim, contrapõe-se à da seleção natural, ao enfatizar a constituição de redes interorganizacionais, somente sustentáveis por arranjos intra-organizacionais que sejam decorrentes dos interesses individuais e coletivos, sem o que não há como manter a rede. A autonomia e a negociação são os ingredientes essenciais para ensejar composições, que derivam do que seja entendido como adequado balanceamento das exigências com as aspirações dos membros. A eficácia da ação política depende, assim, da conciliação da dualidade de posições representada pela ligação da organização com a rede em cada transação, que é casuísta, e da vinculação estável da organização à rede, como meio de concretização de objetivos comuns ou comunalizados, visto que as missões respectivas não requerem convergência e, quiçá, alinhamento. Os valores precisam ser compartilhados e estes tendem a orbitar em torno de aspectos éticos e comportamentais, definidos de forma ampla, dado que a rede se suporta eminentemente sobre a capacidade técnica dos membros, que tende a ser exigida de

forma estrita. A fidelidade da organização participante à rede é frouxa comparativamente àquela do membro à organização, mas esta tem de imbuir-se do espírito da rede para poder obter aderência dos membros a ela. Dito de outro modo, as atitudes do indivíduo pertencente à organização são influenciadas pela atitude da organização diante da rede e das demais organizações que a compõem, confirmadas por experiências, para sobrepujar o estranhamento que os diversos tipos de arranjos organizacionais, procedimentais, decisórios, técnicos e relacionais podem ocasionar no membro individual, ao se defrontar com parceiros e, com eles, diante de clientes. O estímulo à participação decorre da própria participação e dos resultados que proporciona na satisfação dos interesses tanto da organização como de seus agentes. Promovê-los é o recurso político principal à eficácia da ação política.

Essas quatro perspectivas propiciam elasticidade na compreensão de aspectos relevantes das organizações frente aos ambientes em que se inserem, a conformarem os espaços de atuação dos gestores e de comportamento dos membros, exigentes de diferentes perfis profissionais e pessoais, acordes aos estilos de administração mais propensos ao êxito em cada caso. Acresce que a eficácia da ação econômica do gestor requer pôr em evidência, a par de outros, três elementos: a *ação empreendedora*, a *atuação política externa* e a *produtividade*, a fim de avaliar suas implicações.

Em verdade, sem a *ação empreendedora* não se instalam organizações. Seu ímpeto é voluntarista, originado no micro nível, ou seja, no nível da organização individual, e mola propulsora do capitalismo. Tipicamente, o empreendedor identifica formas de organização produtiva com vistas a uma oferta para a qual pressupõe demanda suficiente e preços adequados, a fim de compensar custos, recompensar o investimento e promover a acumulação de capital, o que o estimula à ação. Nesse empenho, o empreendedor dispõe-se a arranjos organizacionais, procedimentais, decisórios, técnicos e relacionais, internos e externos, que enfeixam decisões, intenções e compromissos, de variada natureza, a compor específico elenco de escolhas, as quais consubstanciam, em conjunto, sua estratégia. Os graus de acuidade na percepção da oportunidade, de sofisticação na avaliação das possibilidades e dos riscos, de abrangência em relação à avaliação dos fatores críticos e pontos de falha, de interconexão de conhecimentos, habilidades e atitudes, por um lado, e de recursos, por outro, é que podem variar, nessa busca por instaurar a competência, que só se evidenciará na prática.[388]

Uma vez em operação, o empreendedor tem que levar em conta as específicas condições de funcionamento da organização e de sua posição relativa no concerto das demais com semelhança de oferta e público alvo, considerando o nível de concentração ou de fragmentação da indústria, o ciclo de vida da indústria e da organização, alternativas tecnológicas disponíveis, nível de produtividade do setor e da organização, já que a dinâmica do ambiente altera os fundamentos em que se assentou o empreendimento. Surgem necessidades: introdução de

---

[388] "O capital não é nada mais do que a alavanca com a qual o empresário subjuga ao seu controle os bens concretos de que necessita, nada mais do que um meio de desviar os fatores de produção para novos usos, ou de ditar uma nova direção para a produção" (SCHUMPETER, 1982, p. 80).

produtos e retirada de outros; direcionamento dos produtos para outros grupos de clientes ou para novas missões; emprego de outra tecnologia, em paralelo ou em substituição à existente; isto é, do empreendedor é requerido dispor-se a novos arranjos, a nova definição do negócio. Assim, a eficácia da ação econômica do gestor está relacionada à sua *contínua ação empreendedora*, que não se esgota: seu ímpeto há de perdurar por toda a vida do empreendimento.

Releva, também, a *atuação política externa*, pois é o espaço reservado à definição das regras do jogo e a pactuar formas de obtenção de benefícios ou de restrições ao livre proceder. A atuação política externa independe da adoção de orientação determinista ou voluntarista e de a organização ser tomada em sua singularidade ou no contexto de comunidades ou populações de organizações. É que sendo os interesses fluídos e as agendas políticas compostas de acordo com as condições de contexto, a temática em pauta em cada época pode levar à convergência e à divergência, em aspectos gerais ou focais, a propiciar alinhamentos ou confrontos de posições, cujas implicações tendem a se refletir na dimensão econômica da organização. A despeito do poder de influência individual ou de grupo, das posições propugnadas serem aceitas ou rejeitadas, o resultado do embate político - em qualquer nível: comunitário, classista, setorial, geral -, acarreta conseqüências econômicas. Por isso, os temas de convergência tendem a se concentrar sobre aqueles requeridos para instituir e aprimorar as Condições Gerais de Produção por parte do Estado, que formam a base em que se apóia a produção capitalista. Os temas de divergência, porém, tendem a confluir àqueles que podem propiciar deslocamento do nível de produtividade no âmbito dos setores em que se divide a produção ou na configuração, divisão e apropriação de mercados. Assim, a alta administração ao adotar específico papel político - reativo, proativo, inativo, interativo - está a incorporar às condições efetivas de atuação o poder absoluto e relativo que detém diante do Estado, da sociedade e da comunidade de organizações, demarcador das aspirações que pode realisticamente manter, o que estabelece o espaço de possibilidade à eficácia da ação econômica do gestor.

Finalmente, a questão da *produtividade* demanda cuidadosa atenção. A discussão sobre as transformações na dinâmica do capitalismo das últimas décadas talvez possa ser resumida, em sua face objetiva, à discussão da produtividade, especialmente da exigência de melhoria acentuada, célere e contínua dos níveis quantitativos e qualitativos de produção, acompanhada de iguais melhorias na utilização dos fatores intervenientes nessa produção, quer se abordem economias nacionais, setores produtivos ou organizações individuais, quer o enfoque se dirija à esfera pública ou privada, às atividades que visem lucro ou sejam não-lucrativas. Sua importância crucial evidencia-se quando passa a orientar as decisões de investimentos privados e públicos, internos e internacionais, pois leva, inicialmente, à seleção de prioridades e à conseqüente preterição de áreas ou setores de atividades e, depois, a amplo movimento de reação e acomodação de todas as áreas e setores, eleitos ou não como fundamentais, a provocar alterações nas condições econômicas e sociais sob as quais ocorre a produção. Mais: ao induzir os investimentos ajuda a estabelecer o ambiente e as condições de vida do futuro.

A concepção de produção de valor, durante boa parte do século XX, manteve-se acoplada à visão industrial de produção, com progressivas concessões à incorporação de serviços aos produtos, à medida que exigências de competição não permitiam ficar restrito ao valor intrínseco do bem, correspondente à noção de valor-trabalho. Mas, já a partir da década de 1960, por influência do movimento da qualidade na indústria japonesa, que mudou paradigmas, o conceito de valor-trabalho foi ampliado para o de valor-desempenho, a forçar a incorporação de novos atributos valorizados pelo cliente aos produtos. De fato, até a emergência e posterior predomínio do modelo industrial japonês, parece que a noção de valor econômico vinculado ao valor-trabalho esteve ancorada a três concepções industriais que se sucederam no tempo: orientação à empresa, orientação à produção, orientação ao *marketing*, a se aceitar a compreensão de Ansoff de que "à medida que os períodos se sucederam, a atenção e as prioridades da administração se deslocaram de uma preocupação central para a outra" (ANSOFF, 1983, p. 38).

A primeira, de orientação para a empresa, que se originou na Revolução Industrial e a acompanhou, entendia o valor de uma dada produção como decorrente da combinação dos fatores de produção - natureza, trabalho, capital - empregados na obtenção do produto. É uma concepção moldada pelo custo dos fatores, predominantemente do trabalho. Nesse caso, a tecnologia é considerada como um dado do processo de produção ou uma constante de transformação, como indicado no diagrama a seguir, considerando-se apenas as *linhas cheias*.

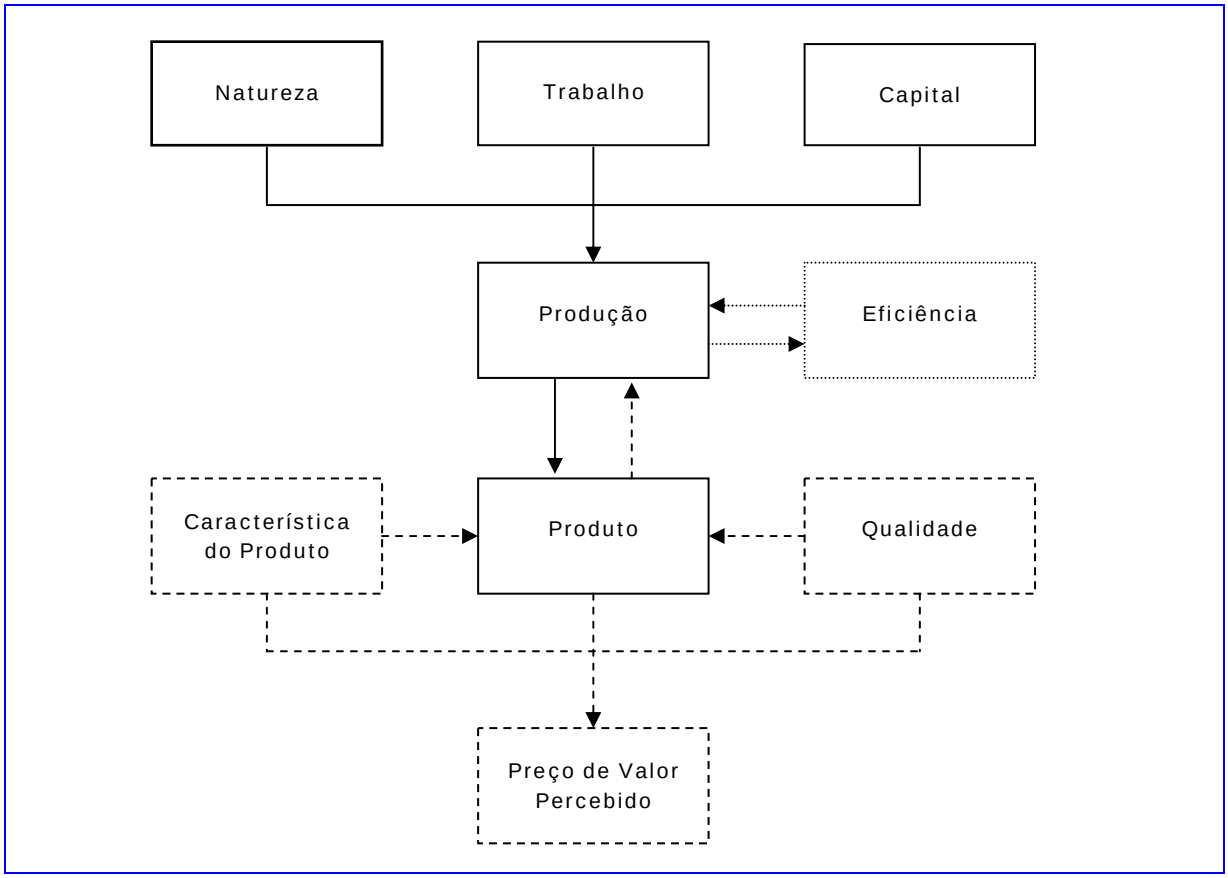

Figura 4. Produtividade e valor-trabalho: as orientação à empresa, à produção e ao marketing
Fonte: Autor

A segunda, de orientação para a produção, derivada do movimento da Administração Científica, incorporou como foco de preocupação a eficiência produtiva. Para maximizá-la, os engenheiros se valeram de dupla intervenção: nos métodos de trabalho humano e nos instrumentos e equipamentos de apoio a esse trabalho, ou seja, na tecnologia de processo, mais entendida como capacidade de gerenciamento que privilegia o planejamento, do que aplicação intensiva de capital. Então, o valor de uma dada produção passou a ser entendido como o resultado da combinação ótima dos fatores, vista sob a óptica do custo, mas com esse custo sendo determinado pela conjunção dos fatores de produção com a tecnologia do processo de transformação, que passa a ser variável a influenciar o resultado, tecnologia que incorpora, além dos métodos e processos, os instrumentos e equipamentos adequados à facilitação do emprego desses métodos e processos, como indica a Figura 4, considerando-se as *linhas cheias e* as *pontilhadas*.

A terceira, de orientação ao *marketing* de massa, iniciada após 1930 com a quebra do paradigma fordista de produtos padronizados de baixo preço, em favor de produtos diferenciados em suas características intrínsecas e em suas conotações simbólicas, força que o foco do valor se desloque do preço mínimo para o preço de valor percebido. A diversificação de oferta instiga à comparação de vantagens e preços entre produtos concorrentes e faz emergir nova conotação de valor, mais subjetiva e que ultrapassa a do valor-trabalho, a induzir à compra um consumidor que se sofistica, à medida que se torna mais afluente. O valor passa a ser refletido no preço de valor percebido, que incorpora tanto conjunto de atributos diferenciadores, a compreender deste a aparência até o efetivo desempenho em uso, como de qualidade. E cada organização pode selecionar a combinação de atributos a incorporar aos produtos, conforme o tipo de consumidor que almeje atingir. O valor de mercado variável, decorrente dos atributos dos diversos produtos, é parâmetro externo, enquanto o valor-trabalho, de acordo com a situação, pode se constituir em parâmetro interno à organização, com o externo a preponderar. Assim, o valor de uma dada produção passou a ser o obtido pelo posicionamento do produto no segmento de mercado em que concorre, consideradas suas características de desempenho e qualidade em relação ao valor percebido pelo potencial comprador, comparativamente ao esforço de gerá-lo, dado o estado da tecnologia e do conhecimento disponível e efetivamente aplicado à produção, como mostra a Figura 4 ao incluir as *linhas cheias*, *pontilhadas* e *tracejadas*.

O período que se segue dá origem ao conceito de valor-desempenho e pode ser delimitado pelo interregno que vai de meados da década de 1950 a meados da década de 1970, ao qual Ansoff (1983) se refere como era da afluência. Esse período é coincidente com a emergência do poderio industrial japonês, decorrente da adoção de novos paradigmas de produção, que, a um só tempo, privilegiaram a utilização de: *a)* alta tecnologia, exigente de capital fixo intensivo; *b)* novas formas de organização da produção, exigente de maior integração dos participantes do mesmo sistema de valor, com o objetivo de racionalizar o uso do capital variável pela

otimização do processo logístico dentro do sistema de valor e da cadeia de valores[389]; *c)* novas formas de organização do trabalho, exigente de mão-de-obra qualificada não só para uso da tecnologia sofisticada, mas para prática de contínua interação social entre trabalhadores, quer em relações interfuncionais, quer em grupos de trabalho, tanto em relações internas, quanto com representantes de outras organizações componentes do mesmo sistema de valor; *d)* novos modos de gerenciamento, exigidos pelo aumento da amplitude de supervisão, novo perfil profissional do trabalhador, surgimento de parceiros de negócio externos e pela maior complexidade da coordenação; *e)* nova concepção de produção de valor, considerando o ponto de vista do cliente, para obter diferencial competitivo. Sob esta perspectiva é o valor criado para o comprador que assume importância crucial no esforço de organização da produção, já que é ele o condicionador do específico arranjo dos fatores de produção a determinar a forma e o conteúdo da organização; ou seja, a combinação de recursos com a tecnologia de transformação é induzida pelo valor do produto, "pois em geral as empresas deliberadamente elevam seu custo para impor um preço-prêmio, via diferenciação" (PORTER, 1992, p. 34).

Nesse contexto convém inserir a preocupação de Zarifian (1999) de como representar um sistema de produção de serviço. Entende ele que o "conceito de serviço (no singular) é capaz de exprimir uma nova maneira de 'ver' e 'avaliar' a produção em qualquer setor", distinguindo-a da produção de serviços, no plural, pois há diferença essencial no que respeita à geração de valor entre elas: a geração de valor está a mudar de natureza. Já não basta a incorporação de serviços, no plural, aos produtos. Essa mudança - apesar de importante porque "constituiu a oportunidade para a introdução do cliente como referência principal do complexo de desempenhos" - não é de essência: só faz tornar "concreto e complexo o valor-desempenho, para isso identificando funções da empresa mais capazes de aperfeiçoar estes 'serviços'". Isto é, apenas faz mudar o índice do progresso técnico para compatibilizá-lo com o paradigma vigente: o conceito de produtividade, como expressão de uma noção marcada pelo industrialismo, não se alterou, incluindo-se na figura a seguir.

A contraposição que propõe Zarifian é por uma definição do valor do serviço que contemple dupla abordagem: a partir dos resultados e a partir dos recursos. Na primeira, "o serviço é uma transformação nas condições de atividade do destinatário, cujos resultados são considerados válidos e positivos por este último e/ou pela coletividade" (ZARIFIAN, 1999), enquanto na segunda, o serviço corresponde à mobilização dos recursos requeridos para interpretar, compreender e produzir a transformação nas condições de atividade daquele a quem se destina.

---

[389] "A cadeia de valores desagrega uma empresa nas suas atividades de relevância estratégica para que se possa compreender o comportamento dos custos e as fontes existentes e potenciais de diferenciação. Uma empresa ganha vantagem competitiva, executando estas atividades estrategicamente importantes de uma forma mais barata ou melhor do que a concorrência. A cadeia de valores de uma empresa encaixa-se em uma corrente maior de atividades que denomino o *sistema de valores*." [...] "A obtenção e a sustentação de uma vantagem competitiva dependem da compreensão não só da cadeia de valores de uma empresa mas também do modo como a empresa se enquadra no sistema de valores geral" (PORTER, 1992, p. 31).

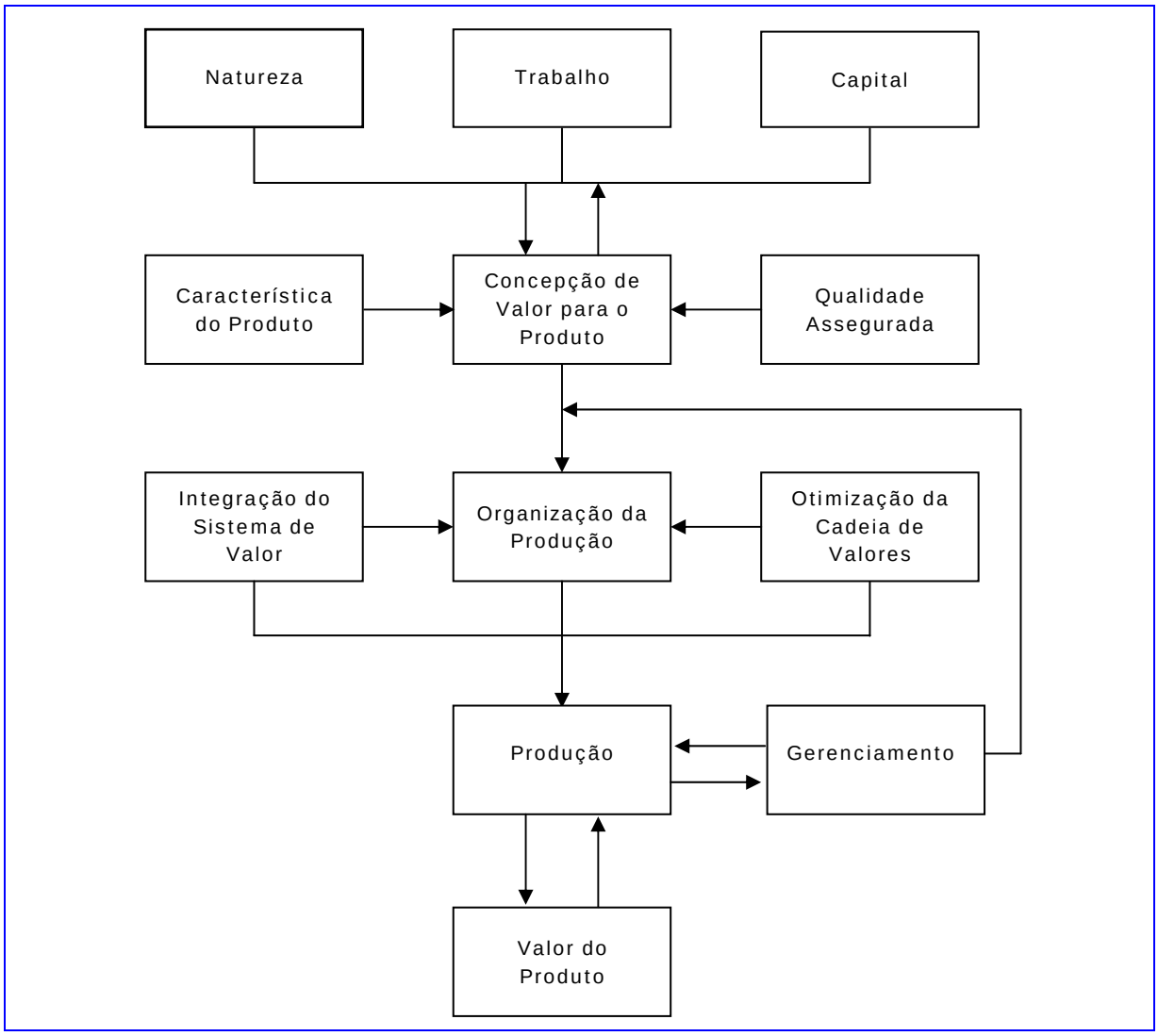

Figura 5. Produtividade e valor-desempenho: a era da afluência
Fonte: Autor

Essa dupla abordagem, apesar de considerar cada aspecto, entrelaça-os: a idéia de comprometimento com a transformação das condições de atividade do destinatário - a levar em conta seu interesse, vantagens e concordância ou aceitação, de modo explicitamente manifesto e compreendido pelo agente responsável pela produção do serviço - é seguida de outra, dela derivada, que é a da apreciação da eficiência, balizada e subordinada àquilo que é necessário à concretização do serviço, sem o que ele sequer existe. Ou seja, "a definição pelos resultados dirige a definição pelos recursos", mas as considerações de eficiência subordinam-se aos resultados, que assumem preponderância. Assim, a avaliação da produtividade preocupa-se com valores quantitativos e fatores qualitativos, sempre que os últimos forem de quantificação difícil. É verdade que a avaliação de fatores qualitativos em serviços de massa é sempre desafiadora, mas Zarifian (1999) considera que não pode haver avaliação mecânica, baseada em simples indicadores numéricos do valor (e da produtividade) de um serviço. O grande significado da avaliação repousa na adequação do processo avaliador, com cada categoria de

avaliação a servir para tornar tangível a produção e o serviço em relação a seu compromisso, pois, o que importa é a congruência em relação ao objetivo.

As últimas três décadas assistem à exacerbação do paradigma do valor-desempenho, por seu acoplamento aos movimentos de globalização de mercados e internacionalização da produção, que forçam a redução do ciclo de vida dos produtos, tanto por obsolescência técnica e funcional programadas, como pela efetiva incorporação de características avançadas a produtos conhecidos e lançamento de produtos com objetivos funcionais completamente novos, além da permanente introdução de progresso técnico ao aparato de produção, distribuição e comercialização. O valor criado para o comprador, então, eivado de características simbólicas, requer a identificação e promoção contínua de símbolos para associá-los aos produtos, a reduzir a proporção do custo variável, que está fisicamente embutido no produto, em relação ao custo total, e a aumentar o montante de capital fixo necessário à constituição de empreendimentos e para suporte aos existentes, numa busca sem fim de geração de necessidades que sensibilizem o comprador. Nesta perspectiva, a preocupação não se assenta mais em criar valor para o comprador, mas descobrir, continuamente, como encontrar "veículos" que possam ser condutores de valor, a requerer o que poderiam ser consideradas duas estruturas de produção superpostas hierarquicamente: uma mais importante, vital mesmo, envolvida na "produção" de veículos de valor; outra dependente, preocupada com a efetiva produção dos artefatos engendrados pela estrutura superior. O diagrama a seguir procura evidenciar essas relações e enquadra o aparato de produção como último bloco para ressaltar sua condição subalterna, apesar de nele incluir os processos de suprimento da demanda e de manutenção da demanda, essenciais à organização. Realça, contudo, a dominância do processo de geração da demanda.

> O trabalho desloca-se e ao mesmo tempo transforma-se. De repente, as atividades imateriais, ligadas a suas dimensões comunicativas, intelectuais, relacionais - como as de *design*, *marketing*, comercialização, concepção, organização - se tornam ao mesmo tempo estratégicas (nos processos de valorização) e difusas (nos processos de socialização) (COCCO, 1997, p. 28).

Nessa situação, a propriedade do aparato produtivo para produção de artefatos perde importância, desde que seja possível obtê-lo ou contratá-lo a preço conveniente, como se fora mais um dentre os insumos de produção: o critério fundamental para a decisão passa a ser a disponibilidade e não mais a propriedade. Instituem-se, assim, dois níveis de produção de valor, como se o capitalismo pudesse ser dividido em dois estágios: um mais avançado, de maior produtividade, encarregado da concepção dos veículos de valor, outro, mais tradicional, cuja produtividade está mais para as típicas dos períodos de orientação para a produção e de orientação para *marketing*, incumbido da produção propriamente dita. Isto significa que ao trabalho visível, realizado pela produção, tem que ser adicionado todo o trabalho invisível de *design*, *marketing*, comercialização, concepção, organização, para configurar o pleno envolvimento de todos os agentes no processo de criação de valor.

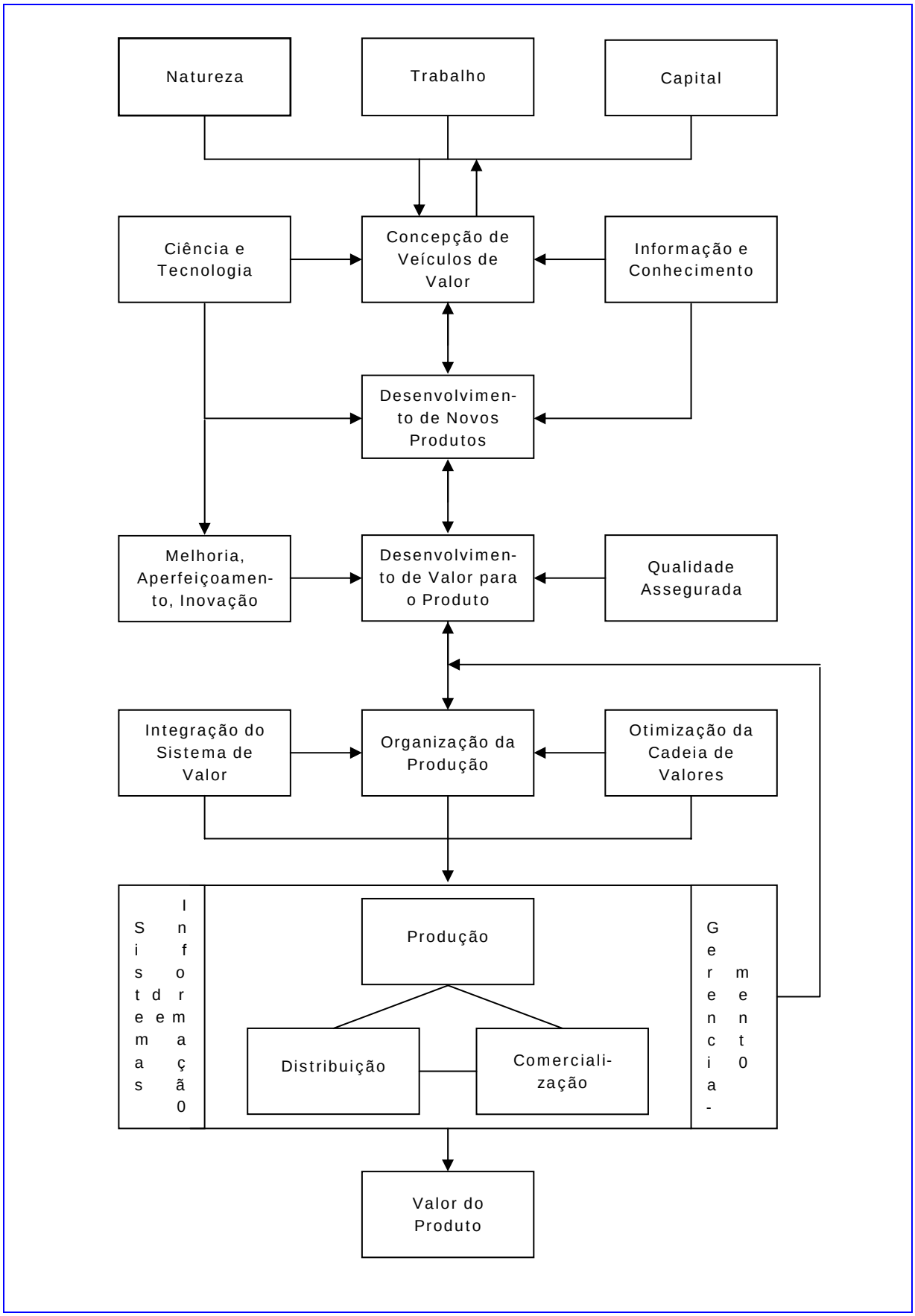

Figura 6. Produtividade e valor-desempenho: a era da influência

Fonte: Autor

Além disso, quanto mais complexa for essa malha menos influência tem o trabalho visível na formação do valor, enquanto maior é a importância do trabalho indireto, que requer analistas simbólicos, ao passo que o direto se vale de produtores de rotina, quer a produção se refira a bens ou a serviços. Evidencia-se, então, que o volume de capital envolvido na aquisição de todo o trabalho incorporado nesse arcabouço, composto de processos de geração, suprimento e manutenção de demanda, determina a complexidade do sistema de criação de valor que se pode obter e manter.

Essas diferentes perspectivas em que pode ser tomada a noção de produtividade indicam que cada ambiente de atuação específico é formado por organizações que não estão e necessariamente não precisam estar alinhadas em seus níveis de produtividade para estabelecerem entre si as relações de variadas naturezas requeridas pelos seus negócios. No entanto, a disparidade de níveis de produtividade propende a fazer com que o elo do sistema de valor com maior produtividade relativa obtenha poder de barganha em relação aos demais, apropriando-se desproporcionalmente dos lucros gerados pelo sistema. Isto é possível por duas razões: primeiramente, porque cada elo do sistema de valor apresenta requisitos intrínsecos de capital, tecnologia, volume de produção, dimensão de mercado, entre outros, condicionantes do nível de produtividade mínimo que uma organização pode aspirar para participar lucrativamente do setor; segundamente, porque nem todas as organizações do mesmo elo conseguem se apropriar da mais valia na mesma intensidade, no curto prazo, o que gera movimentos no sentido de aprimoramentos diversos em direção ao nível de produtividade média do setor. Então, como bem observa Bernardo, "o tempo de trabalho socialmente estabelecido como necessário para a produção de um dado tipo de bem, situa-se em algum ponto entre o tempo de trabalho médio e o tempo de trabalho mínimo" (BERNARDO, 1998, p. 28), a fazer com que este mínimo esteja sob contínua pressão em direção à produtividade média, que tende, então, a aumentar. Esse embate condiciona e orienta a eficácia da ação econômica do administrador.

Parece, assim, que ao se tomar conjuntamente os elementos ação empreendedora, atuação política externa e produtividade como pontos de reflexão, o percurso proporcionado pelo eixo formado pelas visões da escolha estratégica e da seleção natural está em melhor correspondência do que as outras combinações propostas por Astley e Van de Ven (1983) em relação à eficácia da ação econômica do administrador, sem desprezo dos *insights* propiciados pelas demais alternativas interpretativas. Isto porque é possível combinar a importância da ação empreendedora e da atuação política externa, no micro nível, de orientação voluntarista, com a inclusão da organização na dinâmica da economia interna de seu setor de atuação, no macro nível, condicionante do patamar de produtividade exigido à sobrevivência. Esta é determinada pelo domínio da capacidade técnica e pela operação econômica eficiente, o que possibiliza inserção na comunidade de organizações do ramo de referência, em condições de assegurar o intercâmbio de recursos, sem o que a organização será selecionada para deixar o setor.

Essas proposições assumem a eficácia da ação política do administrador considerando os membros da organização como pertencentes a coletividades, tendentes a adotarem comportamento de grupo, sendo o comportamento individual balizado pelas imposições do meio e pela própria dinâmica da ação coletiva, ou seja, numa perspectiva determinista, em que o processo de socialização do indivíduo, desde seu nascimento até o momento em que passa à condição de membro da organização, vai predispondo-o à conformação, deixando-lhe pouco espaço, como ser singular, para escolhas livres e informadas. No máximo, parece, as perspectivas determinista e voluntarista estão a indicar a possibilidade de o vínculo individual poder variar entre dois contínuos: da mera identificação com um corpo social por pertença, até a submissão à ideologia, no caso da orientação determinista; da simples latência à mobilização, até a identificação preponderante com referenciais externos, no voluntarismo. Na realidade, a eficácia da ação política do administrador parece correlacionar-se às esferas de influência das posições da hierarquia organizacional, consideradas em suas abrangências estratégica e tática e operacional, no exercício do poder. *Ipso facto*, a escolha dos limites de determinação e de voluntarismo seriam prerrogativas do nível estratégico, o que obrigaria o voluntarismo a aceitar-se como voluntariedade, nas organizações utilitárias.

Diferentes perspectivas podem explicar essa situação. Ansoff considera que, tipicamente, existe dentro das firmas uma divisão de trabalho entre "duas classes de indivíduos", das quais os executivos não realizam trabalho de conversão de recursos, pois são "designadores de trabalho" e se valem de dois instrumentos para orientar as organizações: "1) *liderança pessoal* exercida através de poder, exemplo, persuasão e inspiração e 2) *sistemas*, *estruturas* e *procedimentos* que impõem certa *disciplina de desempenho*" (ANSOFF, 1983, p. 26). Entende, também, que conforme "se vai descendo pela hierarquia administrativa" diminui proporcionalmente a fidelidade aos propósitos da firma, em prol de aspirações e ambições pessoais que "se tornam cada vez mais fortes motivadores do comportamento", até que, nos escalões inferiores, a finalidade da empresa seja vista sob uma perspectiva "paroquial típica da atividade funcional". Dito de outro modo, "aqueles a quem o trabalho é designado tipicamente não se sentem responsáveis pelo sucesso econômico da empresa, e suas aspirações de trabalho objetivam ao bem-estar econômico e realização pessoais" (*idem*, *ibidem*). Bruno resgata no tempo essa função "designadora do trabalho", ao salientar que, como o capitalismo não necessita retirar do trabalhador todo o conhecimento que ele dispõe, mas apenas aquele relativo "à organização-administração do processo de produção", esse conhecimento instituiu campo de atuação específico, que depois se expandiu para abarcar aquele requerido à gestão da empresa, diferenciando-o "tanto do campo de atuação da burguesia, quanto do proletariado" (BRUNO, 1991, p. 18), a dar origem à separação entre a propriedade e a administração, à medida que as sociedades por ações afastaram o burguês das funções gestoras. Bernardo considera essa sepa-

ração tão ampla que propõe a existência de duas classes capitalistas: burguesia e gestores[390]. Aponta como ambas "encontram-se do mesmo lado na extorsão da mais-valia", diferindo no fato de a burguesia possuir a propriedade do capital - individual, vitalício, transmissível -, enquanto os gestores se valem não de qualquer direito próprio, mas dos cargos que ocupam e do controle que estes proporcionam; e, "no capitalismo, todo controle acarreta uma apropriação de fato" (BERNARDO, 1998, p. 51). O Autor vê, assim, na intervenção política dos gestores a marca da ambigüidade, com objetivo de aproveitamento da situação e reforço do poder.

Tomada, então, a abordagem de Astley e Van de Ven (1983), em suas orientações determinista e voluntarista, para colocá-las perspecticamente à luz da eficácia da ação política do administrador, não há espaço real para, estritamente, configurar a ação nas organizações utilitárias como voluntarista, apesar de ser possível abrandar o determinismo para acatar contribuições de variada natureza e amplitude por parte dos membros, como meio de despertar sentimentos de pertença, de contribuição, de participação, de desenvolvimento pessoal e, até, de auto-realização. Essa aparente liberalização, no fundo, parece mais se assentar em requisitos de natureza econômica, pois, naqueles quadrantes em que o resultado é esperado como sendo determinado pelo ambiente e obtido predominantemente com atuação sobre o trabalho morto, não há espaço à ação que se queira voluntarista ou voluntariosa. Nos quadrantes da escolha estratégica e da ação coletiva, no entanto, por abrigarem mais propiciamente empreendimentos calcados no trabalho vivo, a flexibilização se dá como condição de produção. No setor de serviços, especialmente naquelas atividades que requerem conhecimentos complexos e sofisticados, ou ligados à comunicação e à informação, realizado por trabalhador que Cocco apresenta como "dotado de uma capacidade de gestão das relações sociais que supera o perímetro da empresa" (COCCO, 2002, p. 115), o desempenho econômico da firma vincula-se diretamente ao desempenho do agente. Então, mesmo sob controle organizacional que se possa pretender rígido, o agente encontra espaço para certas ações não previstas ou formalmente autorizadas, que Zarifian (2002) denomina de *emancipação por deslocamento de perspectiva*.

O que se comprova é a distância que separa as funções gestoras e estratégicas e as funções tático-operacionais, a comporem círculos de poder contrastantes no que respeita à compreensão e interesse pelo negócio e à compreensão e interesse pelos cargos e processos. Há contraposição entre a visão interdisciplinar requerida dos dirigentes e sua capacidade de compressão da complexidade para a obtenção de sínteses e a visão disciplinar inerente aos coordenadores de trabalho, cuja capacidade analítica é indispensável ao controle dos processos e à manutenção da disciplina e pressão para o trabalho: a convergência de esforços é proporcionada pelo foco pragmático de suas atuações, balizadas por metas explícitas ou implícitas e impulso de sobrevivência. Isto autonomiza da práxis a produção teórica e o desenvolvimento do campo, bem como a formação oferecida nos cursos de graduação. Só que, enquanto a produ-

[390] Bernardo (1998) entende os gestores como classe por considerar que, ao terem ficado incumbidos de cuidar e de promover a integração requerida pela economia capitalista, puderam compor-se corporativamente - no âmbito do Estado, das empresas, dos sindicatos etc.- de forma a proteger seus interesses.

ção teórica e o desenvolvimento do campo contribuem com o enriquecimento dos temas e a proposição de agendas, a formação oferecida pelos cursos de graduação fica a meio caminho entre a propedêutica e a técnica, já que não há como almejar a capacitação gestora, a tornar difusa a identidade do curso e sua vinculação, como requisito, ao exercício da profissão.

No Brasil, a regulamentação dos cursos em muito contribuiu à instauração de dubiedades e à manipulação interesseira de seus sentidos e intenções, pois o período que lhe segue coincide com a ampliação da oferta de ensino superior por entidades privadas, estimuladas pelo regime autoritário em meio à expansão econômica, em que a Administração, sob perspectiva tecnicista, era tomada como ciência e, portanto, deveria pautar-se pela neutralidade e desvincular-se da política.[391]

> Registra-se, não só a expansão dos cursos de Administração em todo o Brasil, mas também o fenômeno da interiorização e da criação de faculdades isoladas, tendo, como "carro chefe", os cursos de Administração, que não nasce mais no interior das Faculdades de Ciências Econômicas. [...] A expansão do ensino superior se caracterizou pela privatização, pela concentração de cursos nas áreas de Ciências Humanas e Sociais e pela interiorização (LIMA, 2006, p. 215).

No entanto, o processo expansivo se reteve na década de 1980, tanto pelas dificuldades econômicas do país como pela intensa pressão a que o regime militar foi submetido para promover a redemocratização, a fazer com que na década fossem criados 99 cursos, mas ainda a manter a concentração de quatro quintos deles nas regiões sudeste e sul, proporção esta que se diluiria lentamente, a alcançar três quartos dos cursos em meados da década seguinte.

A década de 1990, porém, notabiliza-se pelos esforços estabilizadores da moeda, que, uma vez logrado, promete a retomada do desenvolvimento econômico sob a nova orientação do neoliberalismo, demandante da reforma do Estado e do desimpedimento dos bloqueios à atuação das livres forças do mercado, inclusive na área da Educação Superior, pela incorporação de valores e critérios mercantis na condução da prática.

> Uma multiplicidade de documentos orientadores da política educacional para o país expressava a política neoliberal e advogavam a necessidade de um "mercado" educacional. A ênfase deveria estar na produtividade, na eficiência, na competitividade e na qualidade, redesenhando, assim, o sistema de Ensino Superior no Brasil. A educação, integrada à lógica do mercado, passou a ser redesenhada tendo como finalidade formar tecnicamente um indivíduo que seja capaz de decifrar os códigos de uma era técnico-científica. A educação integrada à lógica do mercado tornou-se "mercadoria"; o aluno passou a ser "consumidor", dentro de uma política exclusivista. A discussão deixa a esfera da coletividade e se transfere para o campo das potencialidades individuais, em que o modelo de competência seria mais adequado ao novo padrão produtivo, que valoriza a atuação individual. [...] Visualiza-se um raciocínio eficientista, incorporado às

[391] Interessante contraponto se encontra no texto de criação da Associação Nacional de Pós-Graduação em Administração - ANPAD, em 1976, cuja finalidade enunciava-se como a de "promover o desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da criação do conhecimento no campo das ciências administrativas, em nível de Pós-Graduação, contribuindo, com sua parcela de esforço, para o exercício competente da democracia e da cidadania no Brasil".

> reformas educacionais, e as Instituições de Ensino Superior assumem uma face operacional, estruturando-se e atuando como uma organização do tipo capitalista, que toma a educação como simples prestação de serviço. Os valores que passaram a ser veiculados na sociedade encontram ressonância nas organizações públicas e privadas. A Administração é a ciência que socializa esses valores, tais como: ênfase na qualidade, competitividade, agilidade, flexibilidade, enxugamento, focalização em metas e resultados e outros. [...] As mudanças atingiam as empresas privadas e públicas, que buscavam novas formas de administrar, veiculando os valores acima citados, mudando culturas, revendo estratégias administrativas, ampliando o campo de ensino da Administração em suas várias modalidades, discutindo temas relevantes como globalização, governabilidade, cidadania e ética, buscando adaptar-se a este mundo em mudança, nas instituições, nas organizações, no mundo do trabalho, no comportamento das pessoas e nas novas exigências profissionais, alicerçando o "modelo de competências", que se configura como um rejuvenescimento da Teoria do Capital Humano. [...] Justifica-se o fato do curso de Administração aparecer como o curso que mais cresceu no país... (LIMA, 2006, p. 226 e *passim*).

Do ponto de vista curricular, decorreram 27 anos, entre o Parecer 307 de 1966 e a Resolução nº 2, do Conselho Federal de Educação, de 4 de outubro de 1993. A Resolução nº 2/93, manteve o conceito de currículo mínimo, ampliando-o, estabeleceu o tempo útil em 3.000 horas-aula, a serem cumpridas entre 4 e 7 anos letivos, destinou, do tempo útil, 24% para a formação básica e instrumental[392], 34% à formação profissional[393], 32% a disciplinas eletivas e complementares, 10% ao estágio supervisionado. Além disso, autorizou as instituições de ensino a criarem "habilitações específicas, mediante intensificação de estudos correspondentes às matérias fixadas nesta Resolução e em outras que venham a ser indicadas para serem trabalhadas no currículo pleno".[394]

Em 1995 e 1996, dois diplomas legais caracterizam-se como eventos especialmente importantes. A Lei 9.131, de 24 de novembro de 1995, deu nova redação ao Artigo 9º da LDB de 1961, que estabelecia a atribuição do Conselho Federal de Educação para fixação de currículos mínimos para os cursos de graduação, conferindo à Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação - CNE a competência para "deliberar sobre as Diretrizes Curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto para cursos de graduação". Em 20 de dezembro de 1996 foi aprovada a Lei 9.394, estabelecendo as novas diretrizes e bases da educação nacional, que muito inova em relação à LDB de 1961.

---

[392] 720 horas-aula, distribuídas entre as disciplinas: Economia, Direito, Matemática, Estatística, Contabilidade, Filosofia, Psicologia, Sociologia, Informática.

[393] 1.020 horas-aula, destinadas a: Teorias de Administração, Administração Mercadológica, Administração da Produção, Administração de Recursos Humanos, Administração Financeira e Orçamentária, Administração de Materiais e Patrimonial, Administração de Sistemas de Informação, Organização, Sistemas e Métodos.

[394] "Importante ressaltar que se inicia o processo de abertura dos cursos de Administração com suas habilitações em Comércio Exterior, Análise de Sistema de Informação, Administração Hospitalar, Administração Rural, Administração Hoteleira e Administração Mercadológica, percebidas, inicialmente, nas Instituições de Ensino Superior do Estado de São Paulo, tendo em vista a diversificação das profissões e do mercado de trabalho" (LIMA, 2006, p. 224).

Na LDB de 1996 salientam-se, entre outros aspectos: *a)* a instituição de apenas *dois níveis de educação escolar*, a básica e a superior; *b)* as finalidades da educação superior, no Artigo 43, apontam ao estímulo à criação cultural e ao desenvolvimento do *espírito científico* e do *pensamento reflexivo* (I); o incentivo ao *trabalho de pesquisa* e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, o desenvolvimento do *entendimento do homem e do meio* em que vive (III); a *suscitação do desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional* e a possibilidade da concretização desse desejo (V); o estímulo ao conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais (VI). Para atingir essas finalidades, o Artigo 44 prevê a existência de cursos e programas, envolvendo os *cursos seqüenciais*, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino; *cursos de graduação*, para aqueles que tenham concluído o ensino médio e tenham sido classificados em processo seletivo; *cursos de pós-graduação*, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a diplomados em cursos de graduação; *cursos de extensão*, abertos àqueles que atendam aos requisitos de cada instituição de ensino. O inusitado, porém, aparece no Artigo 48, ao prescrever que os *diplomas de cursos* superiores reconhecidos, quando registrados, terão validade nacional *como prova da formação* recebida por seu titular.

A LDB de 1996, do ponto de vista da educação superior, propõe o estímulo à educação continuada, reflexiva, calcada em fundamentação apropriada por ser baseada em pesquisa: ou seja, propõe o nível de graduação como etapa *inicial* de formação continuada, de estudante comprometido consigo mesmo, com o homem e com o meio, que aprende com cada vez maior autonomia. Ao mesmo tempo, introduz os cursos seqüenciais, hierarquicamente inferiores aos de graduação, cujo papel a desempenhar no contexto da educação superior é polêmico, por apresentar características contrárias àquelas a que ela se propõe. Além, ou por causa disso, a LDB de 1996 põe termo à vinculação entre diploma e habilitação ao exercício profissional, que pretensamente deveria ser o motivo da existência dos cursos, para configurar o diploma como mera prova da formação, o que pode parecer transferência de responsabilidade a favorecer as instituições de ensino, cuja inocuidade do diploma para exercício profissional não as afeta, e as entidades que possam conceder essas habilitações, cujas licenças corporativistas valoriza, levando à criação de espécie de limbo, em que o formado não licenciado não encontra espaço de atuação profissional, por culpa de si mesmo, que não quer nessa situação encontrar-se.

Com base na Lei 9.131/95, que conferiu competência à Câmara de Educação Superior do CNE para deliberar sobre Diretrizes Curriculares, aquela Câmara emitiu o Parecer 776, de 3 de dezembro de 1997, com objetivo de servir de orientação para as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação, cujos princípios gerais apontaram no sentido de: *a)* dar liberdade às instituições de ensino superior na composição do currículo, no que respeita à seleção de unidades

de estudo, conteúdos, atividades e cargas horárias, consonantes com as explícitas competências e habilidades que pretendam desenvolver; *b)* incentivar a sólida formação geral do estudante, a permitir variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa; *c)* estimular práticas de estudo independentes, visando progressiva autonomia profissional e intelectual do estudante; fortalecer a articulação da teoria com a prática e valorizar a pesquisa individual e coletiva; *d)* encorajar o reconhecimento de conhecimentos, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar; *e)* evitar o prolongamento desnecessário da duração dos cursos de graduação.

Simultaneamente, em 4 de dezembro de 1997, a Secretaria de Educação Superior - SESu, publicou o Edital 4, convocando as instituições de ensino superior a debater essas orientações e princípios gerais em vários eventos, a fim de encaminhar propostas para elaboração das Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação, a serem sistematizadas pelas Comissões de Especialistas de Ensino de cada área.

> Estabeleceu-se, então, um Modelo de Enquadramento das Propostas de Diretrizes Curriculares Nacionais, constituindo-se um roteiro, de natureza metodológica, por isso mesmo flexível, de acordo com as discussões e encaminhamentos das Propostas das Diretrizes Curriculares Nacionais de cada curso, sistematizando-as segundo as grandes áreas de conhecimento, nas quais os cursos se situam, resguardando, conseqüentemente, toda a congruência daquelas Diretrizes por curso e dos paradigmas estabelecidos para a sua elaboração (ANDRADE; AMBONI, 2003, p. 20).

Em 4 de abril de 2001, o Parecer 583 retoma os fundamentos do Parecer 776/97 e aponta o recebimento dessas contribuições: cerca de "1.200 propostas bastante heterogêneas que foram sistematizadas por 38 comissões de especialistas. Destaca-se a variedade em termos de duração dos cursos em semestres: de quatro até 12, e de carga horária, de 2000 até 6800h." Propõe o relator, então, que a definição da duração, carga horária e tempo de integralização dos cursos seja objeto de Parecer ou Resolução específica e que as Diretrizes devam contemplar: *a)* perfil do formado/egresso/profissional - conforme o curso o projeto pedagógico deverá orientar o currículo para um perfil profissional desejado; *b)* competências/habilidades/atitudes; *c)* habilitações e ênfases; *d)* conteúdos curriculares; *e)* organização do curso; *f)* estágios e atividades complementares; *g)* acompanhamento e avaliação.

No que respeita à definição da duração dos cursos, o Parecer 100/2002 estabeleceu como tempo mínimo de formação três anos letivos, enquanto o Parecer 108/2003, de 7 de maio de 2003, propôs a debate nacional que os três anos letivos integralizem, no mínimo, 2.400h para a obtenção do diploma presencial de graduação no ensino superior brasileiro, com prazo de seis meses para as consultas à sociedade.

No que respeita às Diretrizes, o Parecer 67, de 11 de março de 2003, ao retomar e revogar o Parecer 146/2002, entre outros pontos salienta as diferenças das concepções de currículo mínimo e de diretrizes curriculares e aponta os aspectos positivos que favorecem à opção pe-

las Diretrizes, bem como seu alinhamento à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e ao Plano Nacional de Educação. Além disso, salienta o relator do Parecer 67/2003:

> [...] engessados os currículos mínimos e direcionado para o exercício profissional, com direitos e prerrogativas assegurados pelo diploma, nem sempre o currículo pleno significou a plenitude de uma coerente e desejável proposta pedagógica, contextualizada, que se ajustasse permanentemente às emergentes mudanças sociais, tecnológicas e científicas, por isso que os graduados, logo que colassem grau, já se encontravam defasados em relação ao desempenho exigido no novo contexto, urgindo preparação específica para o exercício da ocupação ou profissão.

Contudo, se por um lado as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN realmente caracterizam-se como avanço do ponto de vista doutrinário, de outro, não é a simples concessão de liberdade curricular às instituições de ensino superior que ensejará que os graduados deixem de estar defasados em relação ao desempenho exigido pelo contexto ao término do curso, mormente quando se introduzem cursos seqüenciais, com apenas dois anos de duração, sob os argumentos de não alongamento desnecessário dos cursos e de aumento de oportunidades e diversidade de oferta.

No que respeita à validade do diploma para o exercício profissional, o entendimento assentado no CNE, no Parecer 136 de 4 de junho de 2003, é de que "as condições para início do exercício profissional não reside no diploma mas no atendimento aos parâmetros do controle de exercício profissional a cargo dos respectivos Conselhos", ou seja, há separação entre o sistema educacional e o sistema de licenciamento para exercício profissional, a ficar a cargo dos Conselhos "entenderem que o diploma, por si só, continua sendo condição suficiente para inscrição em seus quadros e início de exercício, logo de imediato à diplomação do profissional", que, estritamente, como tal não pode ser tratado enquanto não for licenciado. Melhor entendimento sobre essa situação, talvez, advenha do Parecer 108 de 7/05/2003, quando discorre sobre as relações corporativistas entre o Estado e as profissões.

> As corporações, reconhecidas por lei, chanceladas pelo Estado, beneficiárias do direito de atribuir validade ao diploma profissional e, simultaneamente cobrar taxas de seus membros compulsórios, não cuidam, em regra, salvo especialíssimas exceções, do acesso à profissão que porta seu selo. Formado, cumpridas as exigências burocrático-legais e tendo pago suas taxas o profissional está inscrito e licenciado para o exercício da profissão. Essas mesmas corporações, de novo, ressalvadas especialíssimas exceções, nada fazem para aferir a qualidade daqueles profissionalmente licenciados, transformando o diploma em implícita licença profissional, para isso se valendo do reconhecimento estatal. A profissão, no Brasil, é matéria estatal. Em resumo, o mundo profissional, no Brasil, é um mundo associado à proteção Estatal. Deriva do Estado o seu monopólio. Tira do Estado o seu direito à receita. Recebe, extrai do Estado a lei que lhe dá a concessão de ditar regras setoriais. E deseja que o ensino, a vida acadêmica e o conhecimento, se ajustem aos cânones de estrita natureza corporativa.

As DCN do Curso de Graduação em Administração foram assentadas no Parecer 134, de 4 de junho de 2003 e na Resolução que o acompanha, dela salientando-se:

- o Artigo 2º, que discrimina os aspectos abordáveis no projeto pedagógico, base da organização do curso, a abranger: perfil do formando, competências e habilidades, componentes curriculares, estágio curricular supervisionado, atividades complementares, sistema de avaliação, monografia, projeto de iniciação científica ou o projeto de atividade, como o opcional trabalho de curso;
- o Artigo 3º, que define o perfil desejado do formado: capacitação e aptidão para compreender as questões científicas, técnicas, sociais e econômicas da produção e de seu gerenciamento, observados níveis graduais do processo de tomada de decisão, bem como para desenvolver gerenciamento qualitativo e adequado, revelando a assimilação de novas informações e apresentando flexibilidade intelectual e adaptabilidade contextualizada no trato de situações diversas, presentes ou emergentes, nos vários segmentos do campo de atuação do administrador.

O Artigo 2º importa por fornecer a estrutura e o conteúdo básicos do projeto pedagógico e o Artigo 3º por indicar a direção dos esforços, desde que seja possível bem identificar até que ponto a capacitação para entender os problemas da produção se relaciona com "níveis graduais do processo de tomada de decisão" e os significados de expressões esdrúxulas como: "gerenciamento qualitativo e adequado", "flexibilidade intelectual", "adaptabilidade contextualizada". Talvez da boa interpretação do perfil do formado e de sua conexão com aquilo de que se incumbe na prática, dependa a configuração da profissão de administrador.

O espírito da época contemporânea

O modo capitalista de produção, com sua inerente necessidade de destruição e ultrapassagem do existente, instaurou dinâmica que, por um lado, exige constante desenvolvimento de conhecimentos técnico-científicos e, de outro lado, e por causa disso, requer trabalhadores continuamente mais bem qualificados. Em contraposição, o capital requer apropriação da mais-valia para fins de acumulação, o que implica em explorar a diferença do nível de desenvolvimento técnico existente entre os países, por meio de uma divisão internacional do trabalho que sustente relações assimétricas. Mas, pela lógica intrínseca ao processo, o imperativo da produtividade instala a necessidade de aperfeiçoamento contínuo da produção, enquanto a necessidade de escoamento da imensa oferta eleva o consumo à posição de ente estabilizador do sistema, nem que seja preciso alardear atributos maravilhosos inexistentes e facilidades de pagamento que comprometam a renda futura de cada pessoa que se possa constituir em consumidor, até o nível de seu esgotamento.

Em suporte à progressiva centralidade da ordem econômica na vida social, a modernidade assistiu à constituição, instrumentalização e operacionalização de instituições voltadas aos misteres da produção e da disseminação do conhecimento, a compor verdadeira maquinaria especializada nessas funções, apesar de manter entre elas vínculos sistêmicos, destinados à, em processo auto-alimentado, formar quadros técnico-científicos, disseminar conhecimentos técnico-científicos puros e aplicados e produzir trabalhadores. O percurso à formação para o trabalho é instituído pelo Estado segundo a mesma racionalidade que orienta os interesses da produção social e concatenado de modo a permitir que a maquinaria educacional processe

grande contingente de pessoas. Estas, individualmente, detêm pequena margem de arbítrio para escolha de percursos singulares, quer entendidos como trajetórias, quer como possibilidade de seleção e articulação dos objetos e conteúdos de estudo. Somente a partir da Educação Superior é que ao indivíduo se apresentam alternativas, mas, mesmo elas, delimitadas pelo espaço de formação dos campos de conhecimento estabelecidos pelas disciplinas científicas, cada qual imbuído de suas próprias regras e modos de produzir e disseminar o conhecimento.

A despeito das interligações, no entanto, os aparatos destinados à produção e à disseminação do conhecimento são depositários de missões diferentes, o que faz se valerem de estratégias com elas consentâneas e disporem de arranjos estruturais, procedimentais, decisórios, técnicos e relacionais que lhes são próprios, para que possam atingir seus fins. Em conseqüência, até aos que se encaminham para estudos pós-graduados, propiciadores de maior vinculação dos objetos de estudo aos interesses e conhecimentos individuais, os preceitos estabelecidos pela Academia tendem a confinar o espaço de variação do que possa ser produzido e aceito como relevante e contributivo. Nesse sentido, a formação mais se parece com processo de homologação de saberes acumulados, formalmente demonstrados, do que à construção de sujeitos autônomos, capazes de autodeterminação.

Assim, a centralidade da ordem econômica na vida social, na alta modernidade, confronta o homem com a complexidade, a multiplicidade, a efemeridade, a contradição, o paradoxo, num processo de fragmentação da realidade que atinge sua própria identidade. As noções de vida e de família, de cultura e de educação, de trabalho e de profissão, e os vínculos sociais que entre si ensejam, tradicionalmente portadores do sentimento de pertença ao grupo de origem ou de referência e de onde provinha a identidade, fluidificaram-se. Os apelos à uma pretensa independência pessoal, mais a caracterizam como a atomização de um ente consumidor e competitivo, imbuído da idéia da necessidade de rivalizar para que outro não se aposse da condição requerida para consumir. É uma perspectiva que promove as vivências como produtos e em torno de produtos, a contrariar a natural vinculação e dependência, emocional e afetiva, de cada um com sua gente, pois se quer cosmopolita.

Nesse ambiente, teorias, métodos e técnicas adotados na educação formal e na formação profissional parecem sempre insuficientes para municiar a imaginária refrega e dar conta dos contextos de atuação específica, a levar ao questionamento o papel e a missão da Educação e da Escola, relacionando-os ao descompasso à capacidade de provimento de qualificações instrumentais próprias às configurações de produção e às formas de vida contemporâneas. Essa insatisfação difusa transporta a fragilidade sentida para o âmbito institucional. Em verdade, na alta modernidade, os valores disseminados para justificar a centralidade da ordem econômica na vida social, encobrem que foram transformados em trabalhadores todos aqueles que ganham a vida com salários, envolvidos direta ou indiretamente na produção social, mas a soldo e a serviço da acumulação do capital. Conflui o processo histórico, que por ora flui em sentido único, mas a todos não funde em seus tempos psicológicos. Diferem as esperanças.

O sistema-mundo capitalista em prospectiva: século XXI, quarto I

To be able to separate memory and oscillation, the systems constructs time, that is, a difference of past and future states, by which the past becomes the realm of memory and the future the realm of oscillation.

LUHMANN

Desde há mais de uma década os textos de Wallerstein apontam a primeira metade do século XXI como época de transição, com prognósticos de conturbação para o sistema-mundo capitalista. De maneira geral, seu raciocínio assenta-se sobre três premissas que lhe conferem base de apoio a conclusões de ordem moral e política, mas que se imbricam a certas condições e situações econômicas vislumbradas como prováveis. Por abordar a História em perspectiva sistêmica, sua premissa inicial é de os sistemas históricos terem tempos de duração finitos, como todos os sistemas, e, por analogia aos ciclos de vida, nascem pela confluência de fatores e condições favoráveis, desenvolvem-se por período longo comparativamente àquele demandado à sua formação e morrem quando se afastam do equilíbrio, pois ensejam o aparecimento de pontos de bifurcação. A segunda premissa entende que esses pontos de bifurcação sejam portadores de duas novas propriedades: *a)* pequenos estímulos podem provocar grandes conseqüências; *b)* o resultado das bifurcações é intrinsecamente indeterminado. "A terceira premissa é que o moderno sistema-mundo, como sistema histórico, entrou em uma crise terminal, e não resulta verossímil que exista dentro de 50 anos" (WALLERSTEIN, 1997, tradução).

O cerne do raciocínio do Autor repousa sobre interpretação inusual do papel que a derrocada do comunismo e dos movimentos de libertação nacional do terceiro mundo possa ter exercido sobre o espírito das massas. Assim, considera que o desmoronamento dos comunismos marcou, por contraste, o colapso do liberalismo enquanto geocultura definidora do sistema-mundo, a qual, ao acenar com a ilusão de que reformas graduais eliminariam paulatinamente as desigualdades, legitimava o Estado e a validade de programas reformistas diante das populações, a servir de fator de estabilização. Negada esta alternativa, não há porque esperar que as populações tolerem as desigualdades e polarizações, já que o progresso não é inevitável. Ao abalar esta certeza é abalada a própria idéia de certeza e, por conseguinte, a confiança na ciência como chave de compreensão e resolução dos problemas do mundo. Desse modo, o período de transição entre um sistema histórico e outro será eivado de turbulências, tanto porque os riscos da transição são altos e os resultados incertos, como pela capacidade de pequenos *inputs* influírem sobre os resultados. Contudo, "apenas nesses tempos de transição resulta possível que as pressões do sistema existente para retorno à condição de equilíbrio possam ser superadas por aquilo que denominamos **livre arbítrio**. Portanto, uma mudança fundamental é possível, embora nunca seja segura […]" (WALLERSTEIN, 1997, tradução).

A argumentação de que o capitalismo definha calca-se em dupla consideração: os limites impostos à acumulação do capital; a crescente dificuldade de sua sustentação política. O primeiro aspecto é essencialmente importante porque o sistema existe para proporcionar acumulação incessante de capital e, no entanto, segundo o Autor, os níveis mundiais dos salários, dos preços das matérias primas e dos impostos vêm subindo, a comprimir a margem de lucro e fazer com que, do ponto de vista do capitalista, cada vez menos valha a pena participar do sistema. O segundo aspecto realça porque o liberalismo tem sido a doutrina dos centristas, que "conseguiram cooptar a oposição: por um lado, os conservadores, que eram contra qualquer tipo de mudança, e, por outro, os radicais que queriam mudanças amplas e rápidas" (WALLER STEIN, 1999), tramando a aceitação, por ambos, das premissas do liberalismo. Como o liberalismo é uma doutrina que se vale do Estado para controlar as massas por meio de concessões, a sustentação política mais importante é a legitimação do Estado pela promessa de que seria o instrumento adequado à transformação do mundo. Mas o Estado tem evidenciado sua incapacidade de prover saúde, educação, segurança pessoal e disseminar a previdência e a assistência social. Então, à medida que ambos os pilares de sustentação do sistema ficam abalados ele tende ao colapso, levando consigo a ordem social.

Por essas e outras considerações, este estudo entende que perscrutar o futuro convém e, para tal dedica o capítulo. Primeiro, para discussão das técnicas prospectivas que acolhe como adequadas ao propósito de fundamentar descrição do estado futuro do ambiente. Depois, ao tomar essas técnicas como ferramentas, buscar elementos de compreensão das possíveis formas e condições em que se desdobrará a produção social, na expectativa de que subsidiem cenários organizatórios em que se possa inserir a Educação Superior do futuro, a fim de deslindar alternativas à formação em Administração.

A metodologia da prospectiva

A preocupação prospectiva[395] requer perscrutar o ambiente futuro em duas décadas, por meio de recursos que possam ser aceitos ao propósito de discutir a formação do administrador. No campo da Administração, a Prospectiva, como área de conhecimento, recebeu relativa atenção nos últimos quarenta anos, apesar de os trabalhos prospectivos com pretensão científica remontarem ao segundo pós-guerra, para uso militar. A área se vale de múltiplas técnicas e recursos metodológicos, mas desponta entre eles o processo de construção de cenários[396], por sua ampla aplicação. Dos cenários resultam histórias descritivas do ambiente futuro, com base em procedimentos estruturados que visam identificar variáveis-chave que possam ser balizadoras do estado futuro do ambiente, para, então, analisar as possíveis estratégias dos

---

[395] "Entre as características que marcam a emergência da civilização no mundo, no trânsito do Neolítico para a Revolução Urbana e os assentamentos civilizatórios da Mesopotâmia e do Egito, está a obsessão do homem, desde aquele primeiro momento, de tentar desvendar o futuro, através de processos que, segundo a época histórica e a cultura, pareciam adequados" (JAGUARIBE, 1996).

[396] *"Herman Kahn introduced the term to planning while at RAND Corporation in the 1950s. Scenarios were first used in the military strategy studies conducted by RAND for the US government"* (GEORGANTZAS; ACAR, 1995, p. 21).

atores e percorrer o campo das possibilidades, com a preocupação de reduzir a incerteza. "A técnica é aplicável a virtualmente qualquer situação em que um tomador de decisão desejar imaginar como o futuro pode se desdobrar" (SCHOEMAKER, 1995, p. 27, tradução).

A construção prospectiva identifica-se com a base metodológica seguida neste estudo e, como ela, tanto pode ser utilizada para realçar a inevitabilidade da manutenção do *statu quo* como indicar outras possibilidades. Parte, aqui, da idéia de que o futuro não existe, pois o toma como um conceito mental e constructo social: "a esperança presente das coisas futuras", de Agostinho. Considera, porém, que essa esperança em si embute sua contrária, conforme o presente seja "rico ou pobre de futuro à sua frente", na expressão de Godet (1993), a acolher não apenas sua acepção venturosa, mas também ventureira. Assim sendo, aceita a possibilidade de se compreenderem as articulações de elementos que engendram situações, configuráveis quer para provocar a ocorrência de certos fatos quer para evitá-los, a desvelar aspectos futuros do vir a ser, sem, todavia, resvalar em determinismo. Entende e acata, ainda, que a utilização profissional da Prospectiva, mormente na área de Estratégia Empresarial, busque prognósticos mais lineares, por assumir quadro de referência calcado na manutenção e continuidade do modo de produção vigente e visar captar-lhe as tendências evolutivas e não sua ruptilidade. Uma perspectiva crítica, porém, não hospeda essa naturalização. Ao contrário, assume e exibe que, ao longo da História, aquilo que se constituiu em natural ou normal espelhou circunstâncias e estruturas sociais epocais, muitas vezes meras manifestações culturais localizadas, as quais, tomadas na longa duração, apresentam-se como conjunturais. Realça e exalta, como maior virtude de uma prospectiva crítica, o desenraizamento de compromissos outros que não sejam com a capacidade de oferecer alternativas intelectuais a serem submetidas a crivo, montadas em argumentos que se pautem pela solidez da justificativa de seus racionais.

O referencial teórico utilizado recolhe contribuições de quatro autores, à medida que seus conceitos e encaminhamentos metodológicos e procedimentais possam ser de valia para embasar a construção do percurso específico ao fim almejado. Para isso, coteja as recomendações processuais de Godet (1993), Schoemaker (1995), Georgantzas; Acar (1995) e Schwartz (2000), pelo fato desses autores adotarem diferentes perspectivas e técnicas e comporem arcabouços que combinam teorização com variadas experiências oriundas de intervenções na prática, o que, por um lado, propicia maior robustez a esse campo de jaez empírico, mas, por outro lado, tende a fazer convergir prospectiva e estratégia e, mesmo, pôr aquela em função desta, pelo predomínio de trabalhos desenvolvidos para empresas.

Apesar deste estudo não se conformar à primeira e à última exigência do elenco, os autores em referência partilham a idéia de a formulação de cenários: *a)* ser um esforço de trabalho em grupo; *b)* depender de abertura intelectual para exploração do inusitado; *c)* instituir processo de aprendizagem não linear; *d)* exigir aplicação recorrente do aprendido e apreendido; *e)* estar a serviço da tomada de decisão.

Cada um deles, porém, vale-se de encaminhamento próprio à condução do processo prospectivo, no que respeita ao número de etapas e no que tange à ênfase no emprego de técnicas e de tecnologia. O seqüenciamento das etapas pode ser mais facilmente cotejado ao dispô-las lado a lado, como faz o quadro a seguir.

Etapa	Godet	Schoemaker	Georgantzas; Acar	Schwartz
1	Delimitação do sistema	Definir o escopo da análise	Cenários do ambiente	Identificar a questão ou decisão central
2	Análise retrospectiva	Identificar os atores relevantes	Objetivos	Identificar as forças-chave no ambiente local
3	Estratégia dos atores	Identificar as tendências básicas	Opções estratégicas	Identificar as forças motrizes
4	Elaboração dos cenários	Identificar as principais incertezas	Cenários estratégicos	Hierarquizar por importância e incerteza
5	Casar a prospectiva e a estratégia	Construir os temas do cenário inicial	Decisões	Selecionar a lógica dos cenários
6	Elaborar diagnóstico estratégico e prospectivo	Examinar a consistência e a plausibilidade dos cenários		Encorpar os cenários
7	Identificar e avaliar as opções estratégicas	Desenvolver cenários de aprendizagem		Implicações das decisões
8	Antecipação à ação pela apropriação	Identificar a necessidade de pesquisas		Selecionar os indicadores iniciais e sinais de aviso
9		Desenvolver modelos quantitativos		
10		Gerar cenários de decisão		

Quadro 16 - O processo prospectivo em literatura de Administração

Fonte: Autor

Godet considera que a prospectiva pode ou não se valer de cenários, da mesma forma que é factível separar as esferas da prospectiva e da estratégia, mas aceita que, geralmente, um estudo prospectivo comporta duas fases: "uma fase exploratória de identificação dos desafios do futuro e uma fase normativa de definição das opções estratégicas possíveis [em face] desses desafios" (GODET, 1993, p. 45). Nessa situação, o objetivo da prospectiva seria gerar cenários verossímeis, já que há vários futuros possíveis, enquanto o objetivo da estratégia escolher cursos de ação adequados aos interesses dos patrocinadores do estudo. Ou seja, "a descrição de um 'futurível' e do caminho que lhe está associado constituem um cenário" (*Idem*, p. 66).

Em verdade, para a primeira fase, de produção de cenários, não existe método único, mas diferentes maneiras de construí-los, desde que se sigam quatro etapas que claramente se configuram: análise do sistema, retrospectiva, estratégia de atores, elaboração de cenários. A análise do sistema é entendida como a identificação da estrutura das relações entre as variáveis qualitativas que o compõem, com a pretensão de, primeiramente, evidenciar as influências quantificáveis ou não de cada uma delas sobre as outras, para obter a mais exaustiva re-

presentação possível do sistema, e, segundamente, fazer emergir as variáveis essenciais, a fim de poder comprimir a complexidade e reduzir o sistema às variáveis essenciais.[397] A retrospectiva objetiva capturar a mecânica e reconhecer os atores que determinaram a evolução do sistema, para evidenciar invariantes e tendências ou identificar germes de mudança nas variáveis essenciais, mas, principalmente, compreender as estratégias dos atores influentes que subjazem à evolução histórica do sistema. Assim, apesar de o futuro se manter como opção aberta, há que entendê-lo na perspectiva matizada em que o toma Wallerstein, a fazer com que a existência de diversos graus de liberdade por parte dos atores possibilite especular sobre seus fins ou objetivos, relações de força, ações estratégicas e conflitos daí decorrentes.[398] A elaboração dos cenários, então, consiste na descrição de encaminhamentos que possam conduzir da situação atual àquelas vislumbradas no horizonte temporal escolhido, seguindo a evolução das variáveis essenciais conforme se ponham em jogo as hipóteses de comportamento dos atores.

A segunda fase mais se caracteriza como escolha do curso de ação predileto, isto é, como uma atitude diante de vários possíveis futuros. Tomada a escolha como atitude, esta pode assumir feições - passiva, reativa, pré-ativa, pró-ativa - suscetíveis de serem correlacionadas a certos tipos de cenários e de estratégias, privilegiados por esses específicos estados de espírito. A atitude passiva dispensa o esforço prospectivo, visto privilegiar comportamento estratégico de seguimento da corrente, enquanto a atitude reativa busca explorar o ambiente a fim de bem se adaptar. A atitude pré-ativa, ao se empenhar em estratégia preventiva, favorece cenários exploratórios e antecipatórios, com vistas ao precaver-se, ao passo que, a atitude pró-ativa, por se entender voluntarista, requer que, além de serem exploratórios e antecipatórios, os cenários se caracterizem como normativos, pela explicitação dos objetivos a alcançar e modos de fazê-lo. Para qualquer das atitudes ativas, Godet (1993) propõe que a segunda fase compreenda quatro etapas: casar a prospectiva e a estratégia, elaborar diagnóstico estratégico e competitivo, identificar e avaliar as opções estratégicas, antecipar a ação pela apropriação.

O casamento da Prospectiva com a Estratégia nada mais representa do que o entrelaçamento das contribuições teóricas, metodológicas e técnicas de ambas as disciplinas, para colocá-las a serviço da ação intencional dirigida para fins vislumbrados em futuro incerto, mas previsível, a possibilitar a conformação de projetos direcionadores e coordenadores de esforços coletivos. Esses esforços iniciam-se no presente como antecipação da ação, ao concentrarem-se na aprendizagem tanto pelo exercício prospectivo como pela busca de seu casamento com a preocupação competitiva, a ensejar diagnóstico das possibilidades abertas à organização, ao levar em consideração o macro ambiente, o ambiente de atuação e os recursos que possa mobilizar. Isto enseja a apropriação das inter-relações entre as variáveis essenciais, de

---

[397] "A pesquisa das variáveis-chave do sistema e dos seus parâmetros mais sensíveis passa pelo exame dos efeitos diretos e indiretos das variáveis da envolvente geral (variáveis externas) nas variáveis que caracterizam o fenômeno estudado (variáveis internas)" (GODET, 1993, p. 77).

[398] "Desde logo, a análise do jogo destes atores, a confrontação dos seus projetos, o exame das suas relações de forças (condicionalismos e meios de ação) são essenciais para pôr em evidência os desafios estratégicos e as questões-chave para o futuro (saídas e conseqüências dos conflitos previsíveis)" (GODET, 1993, p. 140).

modo que as escolhas componentes do projeto para o futuro possam ser lúcidas, por bem formadas e informadas, a ponto de se tornarem relevantes, "pois o processo de apropriação do projeto conta mais do que o próprio projeto" (GODET, 1993, p. 383).

Schoemaker considera a elaboração de cenários um esforço disciplinado e metódico para imaginar futuros possíveis, já que "cada cenário conta a história de como vários elementos podem interagir sob certas condições" (SCHOEMAKER, 1995, p. 26, tradução), a permitir, pela formalização dessas relações, a construção de modelos, em que a mudança de diferentes variáveis, tomadas isoladamente ou ao mesmo tempo, possibilita capturar os comportamentos prováveis de variáveis-chave, conforme se contemplem derivações de tendências ou choques de amplo impacto. Essa exploração de incertezas enseja ir além da análise objetiva para incluir interpretações, aumentar o elenco de possibilidades e ampliar o descortino.[399] De fato, o processo propicia discernir entre aquilo que se acredita conhecer bem ou deter algum conhecimento e os elementos considerados incertos, desconhecidos ou incognoscíveis, a convocar, no primeiro caso, às projeções e previsões[400], e, no segundo caso, à exploração, sem almejar cobrir todas as possíveis alternativas e resultados, posto o objetivo ser o de obter visão geral do futuro em termos de principais tendências e incertezas. Por isso, é possível iniciar o processo com a análise de cenários e tendências que tenham sido elaborados por outrem.

Schoemaker (1995) propõe percurso de dez etapas à plena execução do trabalho prospectivo, em que as cinco primeiras estão voltadas à construção inicial e as seguintes à verificação da apropriabilidade do feito e a seu aprofundamento, antes de alçá-lo à etapa de tomada de decisão. O Autor recomenda que o processo se inicie com a definição dos escopos temporal e conteudístico, que balizam tanto a profundidade quanto o foco das pesquisas e do trabalho, para, em seguida, identificar os principais atores interessados nessas questões e aqueles que possam influenciar os resultados ou as decisões, ou vir a ser por eles afetados. As terceira e quarta etapas envolvem a identificação das tendências básicas ou de fundo e das incertezas cruciais; as primeiras no que respeita aos modos e circunstâncias em que podem fazer sentir suas influências e às conseqüências delas decorrentes: positivas, negativas ou desconhecidas; estas porque as preocupações e ansiedades provenientes da falta de domínio sobre o impacto de interferências exógenas constituem-se nos móveis que justificam o desenvolvimento de cenários. Arrolam-se, assim, os ingredientes à execução da quinta etapa, de construção dos temas do cenário inicial, ou de cenários iniciais opostos ou extremos, que permitam engendrar várias cadeias de razões com seus correspondentes resultados.

---

[399] *"In short, scenario planning attempts to capture the richness and range of possibilities, stimulating decision makers to consider changes they would otherwise ignore. At the same time, it organizes those possibilities into narratives that are easier to grasp and use than great volumes of data. Above all, however, scenarios are aimed at challenging the prevailing mind-set"* (SCHOEMAKER, 1995, p. 27).

[400] "Uma **projeção** é o prolongamento no futuro de uma evolução passada segundo certas hipóteses de extrapolação ou de inflexão de tendências. Uma projeção só constitui uma previsão se contiver uma probabilidade. Uma **previsão** (ler pré-visão; ver antes) é a avaliação, com certo grau de confiança (probabilidade) da evolução de uma grandeza num dado horizonte" (GODET, 1993, p. 33).

A partir daí, o processo envolve aprimoramentos sucessivos. A sexta etapa destina-se a aferir a consistência e plausibilidade do cenário, referindo-se a aspectos de compatibilidade com o escopo do trabalho e com os papéis, ações e reações dos atores interessados, influentes e afetados, e aspectos de pertinência, no que respeita às tendências e incertezas identificadas, para evitar que paralelismos e antagonismos entre variáveis se combinem para reforçar ou anular os efeitos que buscam expressar. O teste de conclusão da etapa provém da avaliação da fluidez da linha discursiva para localizar potenciais lacunas descritivas e suas causas. A sétima etapa volta-se ao desenvolvimento de cenários de aprendizagem, ou seja, à identificação de temas relevantes para, em torno deles, organizar possíveis tendências e resultados, nomeando-os cuidadosamente para capturar sua essência no título, a fim de que a história seja fácil de entender e lembrar. Esses cenários de aprendizagem prestam-se à pesquisa e a estudos que possam levar à compreensão de pontos obscuros, a ensejar, na oitava etapa, o claro estabelecimento de relações entre as variáveis e possibilitar, na etapa posterior, a formalização de modelos quantitativos. Estes devem permitir bem avaliar as resultantes dos diferentes cenários desenvolvidos e possibilizar, na etapa derradeira, adequada tomada de decisão. Os critérios de avaliação da qualidade do trabalho desenvolvido, para Schoemaker (1995), são: relevância, consistência interna, descrições de situações arquetípicas e referência a períodos estáveis.[401]

Georgantzas; Acar (1995) definem o cenário como hipotética seqüência de eventos a mostrar o que pode acontecer. Tais eventos de referência se originam pela propagação de diferentes ondas de mudança no *statu quo*, que produzem seus efeitos através de uma rede causal acionada por "gatilhos" ambientais e "alavancas" decisórias internas à organização. Os Autores promovem a idéia de embutir a formulação de cenários no processo de planejamento, por entendê-la força motriz do próprio processo, elemento essencial do desenho da estratégia e figura central da tomada de decisões. Isto, porque caracterizam o processo de planejamento como investigação sistemática para abordagem pró-ativa ao desenho da estratégia, que se vale de variedade de raciocínios e visa o incremento da produtividade, a salientar as relações que a produtividade mantém com a competição econômica e a elaboração da estratégia.

O processo se inicia com a busca de mapeamento compreensivo da situação, que se caracteriza, de fato, como a construção de modelo de relacionamento e implicação das variáveis identificadas como relevantes à explicação dos fenômenos observados, isto é, envolve o estabelecimento das conexões causais entre as variáveis e a indicação dos coeficientes de transmissão dos efeitos da variável antecedente sobre a variável ou evento conseqüente e o tempo previsto para que o efeito se efetive. Esse esforço enseja o afloramento e a explicitação de entendimentos que tendem a permanecer ocultos ou ocultados, a demandar clareza de con-

---

[401] *"The first criterion is relevance. To have impact, your scenarios should connect directly with the mental maps and concerns of the users. Second, the scenarios should be internally consistent (and be perceived as such) to be effective. Third they should be archetypal. That is, they should describe generically different futures rather than variation on one theme. Fourth, each scenario ideally should describe an equilibrium or a state in which the system might exist for some length of time, as opposed to being highly transient"* (SCHOEMAKER, 1995, p. 30).

ceitos e exigir dos atores empenho intelectual, racionalidade e negociação, pois a evolução do processo envolve alternância de divergências e convergências, a resultar em alinhamento de perspectivas enquanto se funda na diversidade delas.

O mapa causal revela a natureza e identifica os atributos dos "gatilhos" enquistados no ambiente externo e das "alavancas" disponíveis no ambiente interno, de modo a, conforme sejam acionados, dirigir a visão dos atores ao futuro e para o ambiente externo, a dar origem a diferentes cenários que, por simulação, "materializam" as mudanças engendradas como se fossem fenômenos empiricamente observáveis. Cada cenário, por isso, deve ser construído ao redor de tema central, cujos pressupostos balizam os princípios e as características a serem adotadas e testadas, à semelhança de projetos de pesquisa acadêmica. Da execução dessas pesquisas e do conjunto delas decorre a compreensão das diferenças existentes entre as aspirações dos atores influentes, as potencialidades da organização e seu atual desempenho, o que propicia aprendizagem organizacional e se reflete no estabelecimento de elenco de objetivos passíveis de serem perseguidos a médio e longo prazo, os quais podem concorrer entre si.

O alcance desses objetivos exige, então, a estruturação de cursos de ação que possam ser a eles adequados, cada qual a se constituir numa opção estratégica, carregada de aspectos favoráveis e desfavoráveis em relação às outras, o que permite, dada a compreensão e avaliação de cada um deles, o refinamento e a hierarquização das alternativas por intermédio da manipulação das assunções fundamentais, a reduzir a incerteza e a equivocidade.[402]

Constroem-se, assim, cenários estratégicos que correspondem à tradução das condições do macro ambiente e do ambiente interno numa interpretação conscienciosamente compartilhada de causalidades, a propiciar a tomada de decisão consciente sobre o posicionamento estratégico pretendido frente às forças do ambiente.

Em verdade, neste encaminhamento proposto por Georgantzas; Acar (1995), mais do que descrição de seqüência de etapas, a sucessão de atividades encorpa a cada passo o material disponível e o conhecimento acumulado e faz do processo a construção de uma espiral decisória, à medida que a aprendizagem leve à melhor compreensão do comportamento das variáveis, estimulada pelos cenários e pelas simulações.

Schwartz apresenta a construção de cenários como veículo para salto imaginativo ao futuro e ferramenta para adotar visão de longo prazo num mundo de grande incerteza. Vale-se de histórias igualmente admissíveis sobre a forma que tomará o mundo de amanhã, a possibilitar à escolha de hoje levar em conta o que pode acontecer com ela no futuro, mas cujo objetivo "é tomar decisões estratégicas que sejam plausíveis para todos os futuros possíveis" (SCHWARTZ, 2000, p. 11), aumentando a prontidão para influenciá-los e recebê-los.[403]

---

[402] *"Because a perception is the starting point of scenarios, by using the scenario construction loop, active firms have a better chance to become faster strategic learners"* (GEORGANTZAS; ACAR, 1995, p. 151).

[403] "A definição precisa de cenário é: uma ferramenta para ordenar as percepções de uma pessoa sobre ambientes futuros alternativos nos quais as conseqüências de tal decisão vão acontecer" (SCHWARTZ, 2000, p. 15).

A abordagem proposta considera que o processo deva, primeiramente, caminhar de dentro para fora da organização, em desdobramentos lógicos, ou seja, colocar como etapa inicial a identificação do assunto ou da decisão central, para, em volta dela, conforme aquilo que demande, construir o ambiente. Assim, o segundo passo deve corresponder à enumeração dos principais fatores que podem influenciar tanto o sucesso como o fracasso no ambiente de atuação, para salientar os fatores-chave a serem considerados, enquanto o terceiro passo localizar as forças motrizes situadas no macro ambiente que influenciam os fatores-chave. É possível, então, hierarquizar as forças motrizes e os fatores-chave, conforme seus graus de influência sobre o sucesso e de incerteza, com vistas a fazer aflorar "os dois ou três fatores ou tendências mais importantes *e* mais incertos" (SCHWARTZ, 2000, p. 200). Com base neles é que se processam os dois passos seguintes: construção dos arcabouços dos cenários, encorpamento de cada um deles. O Autor considera esses dois ou três fatores ou tendências como eixos por meio dos quais os cenários se diferenciarão. Similarmente à fase anterior, à medida que se aumenta o delineamento e a particularização de cada cenário, eles passam a fazer aflorar questões mais precisas e sutis, que orientam a lógica do enredo de cada história. O desafio, então, repousa em identificar o enredo que melhor captura e exprime a dinâmica da situação.

Os dois últimos passos destinam-se ao ensaio da tomada das decisões iniciadoras do processo, considerando-se cada um dos cenários elaborados para avaliar os efeitos ou as conseqüências delas, bem como à construção de indicadores de monitoramento do ambiente, que permitam relacionar o mundo real às hipóteses e descrições dos cenários.

> O processo de considerar cenários ao mesmo tempo permite que os líderes das corporações questionem - e alterem - seus antigos modelos mentais. Como resultado os tomadores de decisão sentem-se mais seguros. Podem avançar, sabendo que já foram forçados a conversar extensivamente e discutir juntos os prós e contras de sua estratégia. Têm menor possibilidade de serem apanhados numa armadilha por acontecimentos inesperados (SCHWARTZ, 2000, p. 185).

Perpassadas as linhas de encaminhamento adotadas pelos autores, é possível escrutiná-las com os fitos de colher e precisar noções fundamentais, bem como de arquitetar percurso específico ao desenvolvimento do estudo. Neste âmbito, são quatro as noções principais a serem explicitadas: prospectiva, cenário, estratégia e planejamento, tendo em vista o intercambiamento que se pode notar entre elas na literatura e no uso corrente. Tanto que Prospectiva é por vezes utilizada como sinônimo de cenário ou de planejamento, a exemplo do encontrado em Bouvier[404], no primeiro caso, e em Godet[405], no segundo, sendo inúmeras as menções a locuções do tipo cenário prospectivo e cenário estratégico, enquanto, em trabalhos acadêmicos e profissionais, a rigor, todo cenário é prospectivo e nenhum cenário é, por si, estratégico.

---

[404] *"La prospective peut être définie comme l'elaboration d'un scénario problable du futur, à long terme"* (BOUVIER, 1999-2000, p. 1).

[405] "A definição de Planejamento proposta por Ackoff (1973) - '*conceber um futuro desejado, bem como os meios reais para lá chegar*' - não difere em nada da que propomos para a Prospectiva" (GODET, 2000, p. 4).

Este estudo entende a prospectiva como metodologia; ou seja, define que prospectiva é o processo formal de especulação a respeito do comportamento de variáveis de um sistema ou da ocorrência de fenômenos, com o objetivo de prenunciar acontecimentos ou a evolução futura de aspectos relevantes da vida social de uma dada sociedade ou do conjunto delas, que se vale da fundamentação sistemática de conteúdos de interesse pela articulação e aplicação de métodos, técnicas e procedimentos de pesquisa e validação.

Nesse sentido um trabalho prospectivo sempre caracteriza uma ilha interdisciplinar de racionalidade, na acepção de Fourez (1997, 1999, 2000), podendo, conforme a abrangência de sua finalidade, percorrer os níveis da interdisciplinaridade propostos por Max-Neef (2005) - empírica, pragmática, normativa, valorativa -, em que os dois primeiros níveis se apresentam obrigatoriamente, mas o nível normativo somente quando envolver a tomada de decisões, como nos casos de embasar a formulação estratégica ou de compor o próprio processo de planejamento. Um trabalho prospectivo alcança sua abrangência máxima ao alçar-se ao nível valorativo, momento em que se transmuta em veículo de prática da transdisciplinaridade fraca.

A noção de cenário encontra nos autores consultados explicitações passíveis de interligação para que se complementem. Godet considera que "a descrição de um 'futurível' e do caminho que lhe está associado constituem um cenário" (GODET, 1993, p. 66), com a neologia futurível a significar futuro possível, caminho este que Georgantzas; Acar descrevem como a "hipotética seqüência de eventos que mostra o que pode acontecer" (GEORGANTZAS; ACAR, 1995, p. 276), ou seja, "cada cenário conta a história de como vários elementos podem interagir sob certas condições" (SCHOEMAKER, 1995, p. 26), cujo objetivo é constituir-se em "ferramenta para ordenar as percepções de uma pessoa sobre ambientes futuros alternativos nos quais as conseqüências da decisão vão acontecer" (SCHWARTZ, 2000, p. 15).

Este estudo define cenário como a descrição evolutiva de uma situação de origem em direção a uma possível configuração futura, decorrente de hipotética seqüência de eventos e da interação de elementos e condições que simulam o que pode acontecer, de modo a instruir os interessados dos pontos de vista cognitivo, perceptivo e atitudinal.

Idealmente, mas não necessariamente, os cenários resultam da aplicação da metodologia prospectiva, sendo dela, nesses casos, produtos e insumos, recorrentemente, até que se finde o processo especulativo. Nesse contexto metodológico, a etapa inicial caracteriza-se pela *exploração*, que permite, como expressa Schoemaker (1995), "discernir entre aquilo que se acredita conhecer bem ou deter algum conhecimento e os elementos considerados incertos, desconhecidos ou incognoscíveis" e alimentar a etapa seguinte, voltada à *investigação* do incerto ou do não sabido. A terceira etapa, destinada à *especulação*, é aquela em que se busca engendrar os núcleos dos cenários e seus posteriores e progressivos aperfeiçoamentos, por retornos à etapa anterior, a conduzir à etapa final de *consolidação*, em que os cenários considerados relevantes recebem seus acabamentos descritivos, abandonando-se os demais. Durante a etapa de especulação se aceita, com Godet, "que as hipóteses de um cenário devem preencher

simultaneamente cinco condições: pertinência, coerência, verossimilhança, importância e transparência" (GODET, 2000, p. 7), pois da satisfação delas deriva o atendimento aos critérios de qualidade de Schoemaker (nota 401).

O campo da formulação estratégica em Administração foi rastreado por Mintzberg; Ahlstrand; Lampel (2000), que percorreram as várias linhas de entendimento dos autores notáveis para estabelecer a tipologia expressa no quadro a seguir, pois consideram que "cada uma dessas perspectivas é, em certo sentido, estreita e exagerada. Porém, em outro sentido, cada uma também é interessante e criteriosa" (MINTZBERG *et al*, 2000, p. 13). Tão importante, talvez, seja que combinem proposições teóricas e aplicações práticas.

Natureza	Escola	Visão	Descrição
Prescritiva Dizem como as estratégias devem ser formuladas	*Design*	Concepção	Processo de desenho informal, essencialmente de concepção.
	Planejamento	Formal	Processo de planejamento formal separado e sistemático.
	Posicionamento	Analítica	Processo de seleção de posições estratégicas no mercado.
Descritiva Descrevem como as estratégias são formuladas	Empreendedora	Visionária	Processo de criação da visão pelo grande líder.
	Cognitiva	Mental	Processo psicológico de entrar na mente do estrategista.
	Aprendizado	Emergente	Processo de emergência paulatino, em passos curtos, à medida que a organização se adapta ou "aprende".
	Poder	Negociação	Processo de negociação entre grupos e organizações conflitantes.
	Cultural	Coletiva	Processo coletivo e cooperativo porque a formulação estratégica está enraizada na cultura da organização.
	Ambiental	Reativa	Processo de reação às iniciativas e pressões do contexto externo.
Formulativa Combina escolas	Configuração	Transformação	Agrupa o processo de formulação de estratégias, o conteúdo das mesmas, estruturas organizacionais e seus contextos.

Quadro 17. Perspectivas sobre o processo de formulação estratégica

Fonte: Autor, baseado em Mintzberg; Ahlstrand; Lampel (2000, p. 13-14)

Não obstante o largo percurso investigativo, os Autores consideram insatisfatórios os conceitos de estratégia usualmente adotados, pelo fato de ela requerer cinco particulares definições, conforme se a tome nas acepções de plano, padrão, posição, perspectiva ou truque. Na acepção de plano, estratégia equivale a uma direção, guia ou curso de ação para o futuro, enquanto na de padrão, enuncia princípio de consistência de comportamento ao longo do tempo. No sentido de posição, remete à idéia de destinação de determinados produtos a específicos espaços de mercado, ao passo que, como perspectiva, faz crer na relevância da existência de uma maneira típica de uma organização fazer as coisas. Como truque, a imbui de intenção, ardil ou manobra para superar concorrentes. Além disso, parecem existir preferências de certas escolas por algumas dessas acepções: "por exemplo, plano na escola de planejamento, posição na escola de posicionamento, perspectiva na escola empreendedora, padrão na escola de aprendizado, truque em partes da escola de poder" (MINTZBERG *et al*, 2000, p. 20).

Este estudo define que, para as organizações, estratégia é a emanação do conjunto de decisões explícitas e implícitas que configura e posiciona a organização em seu ambiente de atuação, distinguindo-a, e orienta a atitude mental de seu corpo social na interpretação de situações relacionadas às operações, aos processos e às interações sócio-culturais internas e externas, ao longo de um variável período de tempo.

A noção de planejamento, ao não se apor a ela qualificativos temporais, do tipo a curto, médio e longo prazo, ou explicativos, como empresarial, estratégico e prospectivo, identifica um dos elementos que integra o processo administrativo de planejamento, organização, direção e controle, do qual depende a proficiência com que o administrador, valendo-se de sua autoridade, se desincumbe das responsabilidades em assuntos de sua jurisdição. Assim, ao se ressaltar no processo administrativo o elemento planejamento, de fato se está a revelar a crença de que, a menos que o administrador planeje, os objetivos não serão alcançados espontaneamente. Porém, ao se destacar a figura do planejamento como função organizacional o que se está a especificar é a existência de processo ordenador e coordenador das demais funções, a fim de possibilitar à organização a conquista dos objetivos que lhe são propostos.

Este estudo para si define que planejamento é o processo de tomada de decisão administrativa para encaminhamento da organização à posição desejada no futuro, que enseja racionalidade à seleção de alternativas de ação, de forma a obter a melhor alocação de recursos, na busca ordenada e coordenada de alcance dos objetivos estabelecidos.

Perquiridas as noções fundamentais, o quadro abaixo busca evidenciar as principais inter-relações e efeitos recíprocos entre prospectiva, cenário, estratégia e planejamento, quando aplicadas ao âmbito das organizações, a salientar a existência dos dois tempos delimitados por Godet (2000): o tempo de antecipação, da prospectiva das mudanças, da identificação do possível e do desejável; o tempo da preparação da ação, em que a organização se aparelha para as mudanças (pré-atividade) e provoca as mudanças (pró-atividade).

Efeito sobre➔	**Prospectiva**	**Cenário**	**Estratégia**	**Planejamento**
Prospectiva		Desenvolve cenários	Coteja estratégias	Delimita o escopo
Cenário	Encorpa o processo		Elucida a estratégia	Evidencia as relações
Estratégia	Aprendizagem	Depura o cenário		Especifica recursos
Planejamento	Estabelece o escopo	Avalia resultados	Implanta a estratégia	

Quadro 18. Inter-relações entre prospectiva, cenário, estratégia e planejamento.
Fonte: Autor

Por sua natureza, este estudo está afeito ao tempo da prospectiva, mas pode reter para uso oportuno as noções de estratégia e planejamento, mesmo que não inseridas em contextos de decisão. Da mesma forma e pelo mesmo motivo pode recolher, dentre os encaminhamentos propostos pelos autores à elaboração de cenários, como convenientemente dispõe o quadro a seguir, aqueles que se apresentam como adequados à elaboração do percurso almejado, apelando-se aos outros nas situações e condições que os demandarem e comportarem.

Etapa	Autores				Contribuições
	Go	Sm	Ga	Sz	
Delimitar o sistema		x			Definir o escopo temporal e conteudístico.
				x	Identificar o assunto ou a decisão central e caminhar de dentro para fora em desdobramentos lógicos para construir o ambiente.
	x				Identificar a estrutura das relações entre as variáveis para obter a melhor representação possível do sistema.
	x				Identificar as variáveis essenciais e reduzir o sistema a elas.
Exploração	x				Efetuar análise retrospectiva para capturar a mecânica do sistema.
		x			Analisar cenários e tendências, elaborados por outrem.
		x			Identificar os principais atores, influenciadores, beneficiários e afetados.
	x				Reconhecer os atores influentes e suas estratégias.
	x				Evidenciar invariantes.
		x			Identificar as tendências básicas, suas influências e conseqüências.
				x	Enumerar os principais fatores que podem influenciar o sucesso e o fracasso para salientar os fatores-chave.
				x	Localizar as forças motrizes localizadas no macro ambiente que influenciam os fatores-chave, classificando-as conforme seus graus de influência e de incerteza.
			x		Construir modelo compreensivo da situação que estabeleça conexões causais entre as variáveis identificadas.
Investigação				x	Identificar os dois ou três fatores mais influentes e mais incertos para servirem de eixos em torno dos quais os cenários se diferenciarão.
	x				Identificar germes de mudança nas variáveis essenciais.
		x			Identificar as incertezas cruciais.
		x			Desenvolver cenários de aprendizagem sobre temas relevantes para permitir pesquisas e estudos que levem a compreensão de pontos obscuros.
			x		Atribuir coeficientes de transmissão dos efeitos da variável antecedente sobre a variável conseqüente.
			x		Testar os pressupostos dos cenários como em projetos de pesquisa, para avaliar a possibilidade de alcance de objetivos.
Especulação		x			Construir os temas do cenário inicial ou de cenários iniciais opostos ou extremos.
			x		Construir cada cenário ao redor de tema central para testar os pressupostos.
	x				Pôr em jogo hipóteses sobre o comportamento dos atores e verificar a evolução das variáveis essenciais.
			x		Acionar os “gatilhos” do ambiente e as “alavancas” internas para dar origem a diferentes cenários.
				x	Promover o encorpamento progressivo de cada um dos cenários.
	x				Descrever os cenários e os cursos de ação que possam conduzir da situação atual à situação futura.
		x			Avaliar a fluidez da descrição dos cenários.
		x			Aferir a consistência, plausibilidade e pertinência dos cenários.
Consolidação		x			Estabelecer claramente as relações entre as variáveis para formulação de modelos quantitativos.
		x			Avaliar os cenários quantificados em relação à relevância, consistência interna, descrições arquetípicas, período de vigência.
	x				Analisar as possibilidades e escolher os cenários relevantes.
			x		Estruturar cursos de ação para os cenários que forem adequados para se constituírem em opção.
				x	Identificar o enredo que melhor captura e exprime a dinâmica da situação.
				x	Simular a tomada de decisão que deu origem ao processo prospectivo.
				x	Construir indicadores de monitoramento do ambiente para relacionar o desempenho aos cenários.

Quadro 19. Godet, Schoemaker, Georgantzas; Acar, Schwartz e a elaboração de cenários.

Fonte: Autor

Por se entender que prospectiva é especulação a respeito do comportamento de variáveis de um sistema, o quadro busca evidenciar que, primeiramente, há de delimitar o sistema e isolar as variáveis relevantes e as essenciais, para, em seguida, dar andamento aos trabalhos de exploração e investigação, que embasam a especulação geradora de cenários, a possibilitar, enfim, a consolidação dos cenários relevantes. Esse arcabouço geral é que apela seletivamente às contribuições dos autores, à medida das necessidades evolutivas do trabalho.

Assim, parece de boa lógica aceitar, com Schoemaker (1995), que a primeira atividade consista em definir o escopo temporal e conteudístico do trabalho, mas, em verdade, eles dependem do tipo de orientação a ser adotada para seu desenvolvimento: se do particular para o geral ou, contrariamente, do geral ao particular.

A se aceitar a recomendação de Schwartz (2000), de identificar o assunto ou a decisão central e caminhar de dentro para fora em desdobramentos lógicos para construir o ambiente, este estudo deveria partir das específicas condições existentes à formação em Administração dentro do sistema de Educação Superior do Brasil e relacioná-lo à evolução do sistema econômico nacional. Isto permitiria delimitar dois sistemas, em que a formação em Administração apareceria como elemento do sistema de Educação Superior e este, para além de outros aspectos, a ter como envolvente as condições macroeconômicas de nossa economia. A despeito da validade dessa perspectiva[406], ela se configura como tática ao se cogitar do percurso inverso, ou seja, identificar as condições evolutivas do sistema-mundo capitalista, para inserir nele o sistema internacional de Educação Superior, para aí localizar o sistema de Educação Superior brasileiro, a destacar nele o elemento formação em Administração. Esta orientação faz aflorar a existência de uma macroeconomia e de uma microeconomia da Educação Superior, balizadas por condições semelhantes às vigentes para outros aspectos da vida social.

Esposar esta segunda orientação, como faz este estudo, tem implicação sobre o escopo temporal e conteudístico, pois ao assumir o sistema-mundo capitalista como arcabouço analítico, vincula-se à sua duração, relações que engendra e desempenho real, condicionadores dos subsistemas que a ele se acoplam. Por sua vez, tomá-lo como a envolvente de referência requer pôr em questão as hipóteses wallersteinianas de tempo de duração finitos para os sistemas históricos, existência de pontos de bifurcação portadores de novas propriedades e de o sistema-mundo capitalista adentrar sua fase terminal devido aos limites impostos à acumulação do capital - pelo aumento dos níveis mundiais dos salários, dos preços das matérias-primas e dos impostos, que reduzem as margens de lucro -, aliado às dificuldades de legitimação e sustentação política do Estado, pela custosa e deficiente prestação de serviços relevantes às populações. É esse racional que abre o leque de encadeamento sistêmico para o qual a prospecção se deve voltar, a fim de contribuir para a compreensão do provável percurso evolutivo do primeiro quarto do século.

---

[406] Contribuições do autor a essa perspectiva localista podem ser encontradas em Andrade, Lima e Tordino (2001); Tordino (2004); Lima, Tordino e Côrtes (2007).

Capitalismo, Estado, Organizações de Mercado e Organizações Sociais

A discussão sobre o processo e o limite evolutivo do sistema-mundo capitalista como sistema social histórico encontra substantivas contribuições e interpretações entre autores contemporâneos, os quais, por demarcarem a trajetória do sistema por diferentes fenômenos, impõem ao estudioso adotar certa elasticidade quando se trata de delimitar e significar períodos com a intenção de perscrutar o futuro.

Assim é que Wallerstein (1999), ao considerar o colapso do comunismo como marco definidor do fim de uma era político-culturalmente balizada pelos ideais do Iluminismo e da Revolução Francesa, a indicar a precipitação da crise terminal do moderno sistema-mundo iniciado no longo século XVI[407], qualifica o período atual de transitório, aquele em que se encerra sistema histórico e se articula a passagem para novo, transição essa que pode requerer um máximo de 40-50 anos, ou seja, decorrer entre 1989 e a década de 2030. Hobsbawm (1995) também assenta na derrocada do comunismo o marco do período que denomina curto século XX, de 1914-1991,[408] e neste identifica a quebra dos pressupostos de base em que se fundamentou a modernidade: o racionalismo e as concepções humanistas.[409] "A democracia só se salvou porque, para enfrentar [o fascismo e seu corolário de regimes autoritários], houve uma aliança temporária e bizarra entre capitalismo liberal e comunismo" (HOBSBAWM, 1995, p. 16).

Arrighi; Silver (2001), entretanto, identificam os contornos de uma transição hegemônica dentro do sistema[410], como as ocorridas em anteriores ciclos de acumulação capitalista, ao tomarem como referência a semelhança de predomínio do capital financeiro nas passagens dos séculos XIX para o XX e deste para o século XXI. Na história do capitalismo, tal dominância se tem revelado padrão recorrente de períodos em que se processam importantes reestruturações sistêmicas, a propiciar a migração do poder articulador do sistema-mundo para o Esta-

---

[407] "O período de 200 anos que separa 1648 de 1454 [paz de Lodi, entre Veneza, Florença, Gênova e Milão] corresponde quase exatamente ao 'longo' século XVI de Braudel e Wallerstein. No início do período, o capitalismo como modo de dominação e acumulação ainda se achava fundamentalmente engastado no sistema italiano de cidades-Estados e assim se manteve como uma formação intersticial da economia mundial européia. Ao final do período, engastara-se num sistema de Estados-nações de âmbito europeu e, como tal, tornara-se o modo prevalecente de dominação e acumulação em toda a economia mundial européia. A face oposta dessa transformação na estrutura interna da economia mundial européia foi uma extraordinária expansão de suas fronteiras externas, mediante a conquista das Américas, as grandes incursões na economia mundial do oceano Índico e o estabelecimento de contatos diretos com o sistema sinocêntrico de 'comércio-tributo'" (ARRIGHI, 1996b, p. 23).

[408] "O mundo que se esfacelou no fim da década de 1980 foi o mundo formado pelo impacto da Revolução Russa de 1917" [...] "Não sabemos o que virá a seguir, nem como será o segundo milênio, embora possamos ter certeza de que ele terá sido moldado pelo Breve Século XX. Contudo, não há como duvidar seriamente de que em fins da década de 1980 e início da década de 1990 uma era se encerrou e outra nova começou" (HOBSBAWM, 1995, p. 13).

[409] [Nas décadas de 1980 e 1990] "ainda mais óbvia que as incertezas da economia e da política mundiais era a crise social e moral, refletindo as transformações pós-década de 1950 na vida humana, que também encontraram expressão generalizada, embora confusa, nessas Décadas de Crise. Foi uma crise das crenças e supostos sobre os quais se apoiava a sociedade moderna desde que os Modernos ganharam sua famosa batalha contra os Antigos, no início do século XVIII, uma crise das teorias racionalistas e humanistas abraçadas tanto pelo capitalismo liberal como pelo comunismo e que tornaram possível a breve mas decisiva aliança dos dois contra o fascismo, que as rejeitava" (HOBSBAWM, 1995, p. 19).

[410] "[…] *these authors* [Wallerstein, Hobsbawm] *argue that structures that had provided for some predictability are breaking down and that a trend towards uncertainty and unpredictability is likely to characterize the present and foreseeable future"* (ARRIGHI; SILVER, 2001, p. 258).

do em melhores condições de conduzir a reorganização proporcionadora de novo processo de acumulação e de estimular os demais países a seguirem na direção apontada, dada a propensão do capital à flexibilidade e à adaptabilidade, na longa duração.

Entre essas perspectivas de ruptura e de acomodação é possível investigar, no horizonte do quarto de século e para fins deste estudo, até que ponto o moderno sistema-mundo propende à absorção de ondas de desintegração econômica e política, pela busca de renovadas formas de governação e interligação sistêmica, em ambiente que se quer de crescente interdependência e interpenetração de relações econômicas, políticas, sociais e, talvez, militares, mas que encontra nas contradições da competição o estímulo às buscas de afirmações soberanas e o incentivo à hierarquização das classes, com vistas à estabilização, conservação e reprodução do sistema. Dessas emulações resultam os posicionamentos dos Estados e as possibilidades de atuação eficaz de organizações supranacionais, transnacionais, internacionais e nacionais de regulação e de organizações de produção.

A capacidade de o sistema-mundo capitalista absorver transições hegemônicas se tem manifestado, ao longo de sua evolução, pela alternância de épocas de cooperação e expansão da produção e do comércio, geradoras de acumulação crescente[411], com outras de redução do retorno sobre o investimento e de competição, devido à impossibilidade de reaplicação lucrativa do capital excedente, a ensejar progressiva preferência pela liquidez.[412] Na longa duração, esses ciclos evidenciam que a competição interestatal pela atração do capital "ocioso", especulativo, propiciou a transferência de volumosos recursos a favor de *loci* capazes de promover a expansão material da produção e do comércio, capital esse em boa parte proveniente da região hegemônica da época: o capital genovês migrou para as Províncias Unidas, o capital holandês para o Reino Unido, o capital britânico para os Estados Unidos, à medida que esses destinos propenderam à centralidade sistêmica.

Arrighi; Silver (2001) acrescentam, porém, que subjacente a cada transição hegemônica é possível identificar não só diferença de agentes, estratégias e estruturas, mas a existência de padrão evolutivo em direção a regimes de crescente porte, escopo e complexidade. Salientam o fato de cada ciclo de acumulação alojar seus principais agentes em configurações territoriais compatíveis com o estágio de desenvolvimento do sistema, adotar regime propiciador ora de expansão geográfica (extensivo) ora a consolidação da expansão (intensivo), seqüentemente, a ensejar progressiva internalização dos custos: de proteção, de produção, de transação.

O ciclo genovês caracterizou-se, então, como a conjunção de agentes capitalistas cosmopolitas, componentes de rede de relações comerciais e financeiras hospedada numa cidade-

---

[411] *"Material expansions occur because of the emergence of a particular bloc of governmental and business agencies capable of leading the system towards wider or deeper divisions of labour that create conditions of increasing returns to capital invested in trade and production"* (ARRIGHI; SILVER, 2001, p. 262).

[412] *"[…] if there is no expectation on the part of capitalist agencies that their freedom of choice will increase, or if this expectation goes unfulfilled systematically, capital tends to revert to more flexible forms of investment, first and foremost to its money form. In other words, the preference of capitalist agencies for liquidity increases and an unusually large share of their cash flows tends to remain in liquid form"* (ARRIGHI; SILVER, 2001, p. 260).

estado, com os reinos ibéricos, a fim exteriorizar os custos de proteção insuportáveis aos capitalistas genoveses, a permitir a emergência de regime de tipo extensivo, de expansão do sistema-mundo pelos descobrimentos e exploração dos novos domínios. O ciclo holandês, por sua vez, marca a transição entre a cidade-estado e o estado-nação, próprio da constituição das Províncias Unidas, mas com a internalização do custo de proteção a compor a base de sustentação de regime de consolidação, intensivo, transformador de Amsterdã no entreposto comercial e centro financeiro do período. O ciclo britânico não só já se assentou sobre o estado-nação, como, em sua diástole, expandiu-se a ponto de configurar império, para o que, além da internalização do custo de proteção, contribuiu a interiorização do custo de produção, pela implantação de sólida estrutura industrial. O ciclo estadunidense promoveu sístole concentradora sobre base territorial semicontinental, margeada pelos oceanos Atlântico e Pacífico, o que lhe permitiu desenvolver complexo industrial-militar integrado, assentado sobre a existência de mercados nacionais e corporações transnacionais, capazes de incorporar os custos de proteção, de produção e de transação.

Esse processo evolutivo tem propiciado a formação de composições organizatórias progressivamente mais poderosas entre estados e negócios, a disporem das capacidades de expandir e consolidar, espacial e funcionalmente, o sistema-mundo capitalista, mas a fazer com que o tempo de duração de cada ciclo apresente relação inversa com o poderio acumulado. No entanto, mantém-se constante que, ao final de cada ciclo, o capital abandona a sua forma mercadoria e se volta às altas finanças, para a intermediação e a especulação.[413] Assim, as crises hegemônicas se têm caracterizado pela sobreposição de movimentos de intensificação competitiva entre estados e corporações e escalada de conflitos sociais, enquanto, no interstício, esboçam-se, configuram-se e, por fim, conformam-se novos arranjos organizatórios, com vistas ao exercício da governança e à integração sistêmica.

Há indícios de que o período contemplado neste estudo insere-se em etapa de transição do sistema-mundo capitalista, mas que a crise hegemônica possa ter diferente desfecho daqueles de ciclos anteriores. Se assim não fosse, argumentam Arrighi; Fischer (2001), as antecipações sobre o futuro decorreriam diretamente da projeção do padrão cíclico identificado.[414] O

---

[413] *"In all instances the contradiction is that the expansion of world trade and production were mere means in endeavours aimed primarily at increasing the value of capital and yet, over time, it tended to drive down the rate of profit and thereby curtail the value of capital. Thanks to their continuing centrality in networks of high finance, the established organizing centres are best positioned to turn the intensifying competition for mobile capital to their advantage, and thereby reflate their profits and power at the expense of the rest of the system. From this point of view, the reflation of US profits and power in the 1990s follows a pattern that has been typical of world capitalism from its earliest beginnings. The question that remains open is whether this long established pattern can be expected to result, in the future as it did in the past, in the replacement of the still dominant US regime by another regime"* (ARRIGHI; SILVER, 2001, p. 268).

[414] *"Our expectations would be the following. First, within ten or at most twenty years the US regime would experience its terminal crisis. Second, over time (let us say, in another twenty years or so) the crisis would be superseded by the formation of a new regime capable of sustaining a new material expansion of world capitalism. Third, the leading governmental organization of this new regime would approximate the features of a 'world-state' more closely than the United States already has. Fourth, unlike the US regime, the new regime would be of the extensive ('cosmopolitan-imperial') rather than of the intensive ('corporate-national') variety. Finally, and*

desenlace transicional, no entanto, pode encaminhar-se em direção à alguma forma de governação compartilhada por forças policêntricas, pela internalização do custo de reprodução do sistema, que se universalizaria sob racional incorporador dos constrangimentos da natureza - não por bom-mocismo, consciência ecológica ou responsabilidade social empresarial, mas por imposição de catástrofes - e por composições entre centros de poder - não por humanismo, humanitarismo ou respeito à livre determinação dos povos, mas por dotados de pujança econômica essencial à manutenção da interdependência e força destrutiva dissuasória.

Os indícios de época transiente podem ser notados no comportamento de variáves-chave à sustentação hegemônica: desconcentração da produção da riqueza e intensificação do comércio internacional; volatilidade do capital e sua desvinculação territorial; disseminação do conhecimento científico-tecnológico e universalização dos protocolos de comunicação; incapacidade de um só Estado assegurar a hegemonia por supremacia econômico-político-militar, conquanto existente.

A recidiva neoliberal, em sua ultrapassagem do keynesianismo desde o centro hegemônico, impactou a organização e os padrões prevalecentes na econômica mundial depois da Segunda Guerra e, a despeito de ter proporcionado a quebra de grilhões que atavam a livre expansão do capital a institutos do *welfare state* nos países centrais, oferecendo-lhes novo projeto vivificador do processo de acumulação pela redução de custo e consolidação empresarial, ao mesmo tempo insuflou maciças transferências de capital em direção a países em desenvolvimento, onde o custo é estruturalmente baixo, a impulsionar um deslocamento da produção, uma demanda global e um comércio internacional que vieram em benefício de países emergentes. Assim, ao se atentar à evolução mundial do Investimento Direto Estrangeiro - IDE para grupos de países desenvolvidos e em desenvolvimento, conforme dados compilados e trabalhados por Sá (2006), torna-se possível calcular o influxo de capital forâneo nas economias nacionais e tomá-lo como indício da pujança e atratividade de cada grupo de países.

Se o triênio 1990-1992 for considerado como base, quando a média dos investimentos totais equivaleu a cerca de US$ 181 bilhões, em valores nominais, os triênios seguintes mostram expressiva expansão: mais de US$ 275 bilhões em 1993-1995, acima de US$ 530 bilhões em 1996-1998, pouco mais de US$ 1.160 bilhões em 1999-2001, recuaram a US$ 715 bilhões no triênio 2002-2004, mas retomaram a expansão: US$ 946 bilhões em 2005, US$ 1.306 bilhões em 2006.[415] A destinação desses montantes para os países em desenvolvimento/transição passou de 26% do

---

most important, the new regime would internalize reproduction costs, that is, the kind of costs that the US regime has tended to externalize ever more massively" (ARRIGHI; SILVER, 2001, p. 269).

[415] *"Global FDI flows also rose as a result of a weakening dollar in 2006. The United States attracted large inflows from both the euro area and Japan. Overall, however, the amounts in 2006 (as well as 2005) were not much higher than those of the 1990s. The sharp appreciation of the euro in recent years has not led to as strong an increase in FDI outflows from the euro area into the United States and Japan, possibly suggesting that TNCs from the countries in the euro area are reacting less to exchange rate changes than in the past. This is probably because they have already reached a relatively high degree of internationalization, which makes their profits less vulnerable to exchange rate changes vis-à-vis particular host countries"* (UNCTAD, World Investment Report 2007, p. 4).

total, no triênio base, para cerca de 40% em 1993-1995, 37% em 1996-1998, recuou a 23% durante a crise do início do século[416] e reascendeu a mais de 32% em 2002-2004. Equivale dizer que essa injeção de recursos de investimento passou da média anual de US$ 47 bilhões no triênio base, sucessivamente para US$ 111 bilhões, US$ 198 bilhões, US$ 263 bilhões e US$ 232 bilhões nos triênios seguintes, a favorecer os países da Ásia e Oceania, com parcelas que variaram do mínimo de 52% no triênio 1999-2001 ao máximo de 68% em 1993-1995, e América Latina e Caribe, com participação mínima de 26% em 1993-1995 e máxima de 42% em 1999-2001. Na destinação do IDE sobressai, ainda, que a criação da área do euro (moeda escritural desde 1999 e em circulação efetiva a partir de 2002) passou a promover a integração regional e a propiciar aumento de ingressos nos países da área e naqueles com economia em ascensão na União Européia. Isto significa não só aumento das opções para sediar empreendimentos, mas fortalecimento dessas regiões geoeconômicas, apesar de que desigualmente.[417] É notável, também, que o PNB mundial a preços correntes evoluiu de US$ 22.060 bilhões em 1990, para US$ 44.486 bilhões em 2005 e US$ 48.293 bilhões em 2006, enquanto a exportação mundial de mercadorias e serviços[418] evolveu dos US$ 4.329 bilhões em 1990 para US$ 12.588 em 2005 e US$ 14.120 bilhões em 2006, numa expansão em relação aos anos anteriores de 16,1% em 2003, 20,5% em 2004, 10,7% em 2005 e 12,2% em 2006 (UNCTAD, 2008, p. 9, tabela 1.4). Nessa evolução, a participação dos países em desenvolvimento foi crescente, tomando-se como referência a composição do PIB mundial medida pela paridade do poder de compra, pois de uma relação 58-42 a favor dos países desenvolvidos registrada em 1990, passou-se para uma relação 52-48 a favor dos países em desenvolvimento em 2006. Se os países emergentes aumentaram o consumo de bens de consumo, matérias-primas, energia e bens de capital, não lograram reduzir substancialmente a pobreza.[419]

Nas finanças internacionais, a investida neoliberal dos anos 80-90 marcou-se pela desregulamentação das instituições financeiras e do fluxo de capitais, a partir de EUA e Inglaterra

---

[416] No ano de 2001 combinaram-se os efeitos das fraudes contábeis nos balanços de grandes empresas, certificados por pareceres de empresas de auditoria internacionais, da crise das bolsas norte-americanas e dos atentados terroristas de 11 de setembro.

[417] "Por sinal, o dinamismo não só da China, mas também de outras economias asiáticas, mormente as cidades-estado Cingapura e Hong Kong, têm ampliado seu poder de atração de investimentos [...]. Em 2005, a China abocanhou 27,2% desses recursos para países em desenvolvimento. Cingapura, Hong Kong e Coréia do Sul responderam por 19,3%. [...] A América Latina e o Caribe como um todo significaram 26% dos investimentos diretos externos, isto é, somente 6,7% acima do que abocanharam Cingapura, Hong Kong e República da Coréia e menos do que representou a China sozinha" (SÁ, 2006, p. 16). A compreensão da importância dessas transferências se amplia ao se compararem os dados anuais de 1984 e 2004: Cingapura absorveu 7% dos investimentos em ambas as datas, a Coréia do Sul passou de 1% para 4%, Hong Kong de 7% para 14% e a China de 7% para 23%, ou seja, a China com Hong Kong absorveu 37%.

[418] "Tradicionalmente os serviços são considerados como não transacionáveis, já que implicam uma presença local do prestador. As grandes transformações proporcionadas pela telemática têm produzido uma significativa alteração nesse quadro. Nesse ponto, os investimentos diretos estrangeiros representam grandes oportunidades de operações *offshore*, que também ampliam significativamente a sua participação nas exportações dos países" (LACERDA, 2004).

[419] *"High global inequalities mean that a very small share of economic growth - which often exacerbates living conditions for the poor - actually trickles down to the poor, who make up half the world's population"* (*Flat World, Big Gaps: Economic Liberalization, Globalization, Poverty and Inequality*, *World Bank*, 2007).

e se espraiou pelos países.[420] De certa forma, a maior flexibilidade da atividade financeira permitiu-lhe acompanhar a descentralização e a expansão da produção e do consumo mundiais, alimentando-os, ao mesmo tempo em que foi por eles incentivada e realimentada. Na perspectiva analítica de Alexandre; Lima; Canuto (2006), a desregulamentação possibilizou às instituições financeiras a identificação de potenciais sinergias de custo - "economias de escala, de escopo ou fontes de eficiência gerencial" - e/ou de receita, obteníveis pelo aumento do volume de transações e pela expansão geográfica das operações, a incentivar fusões e aquisições redutoras dos riscos idiossincráticos e de atuação em mercado local, mas dilatadoras do risco sistêmico. A evolução da telemática ofereceu a base tecnológica requerida ao aumento da escala e à diversificação geográfica, a ensejar a articulação de sofisticada rede de intermediação financeira, com cobertura mundial, integração plena e interação instantânea. A nova arquitetura organizacional, evolutivamente, passou a oferecer inumeráveis alternativas de negócio: inicialmente, de arbitragem de taxas de câmbio e de juros, de aproveitamento dos fluxos de fundos e do *floating* e de distribuição e controle do crédito; em seguida, de expansão de ativos pela securitização. Nesta, primeiro dos fluxos futuros de recebíveis sobre transações com mercadorias, depois dos fluxos financeiros em si, ou seja, de títulos sem base real, ou derivativos, em formidável combinação de instrumentos e tipos de operações que, por sobrepostas, funcionam como veículos especulativos, incorporadores de crescentes riscos. Esta inaudita complexidade decisória colocada frente aos agentes financeiros, para além da multiplicidade de produtos e volume de transações, requer formação profissional especializada[421] e, pela necessidade tanto de proximidade física com o cliente para disponibilizar serviços *relationship-based*, como de o agente dispor de informações contextuais relevantes (*informational spill-over*), as instituições financeiras tendem à concentração em centros nodais dos negócios mundiais: Nova Iorque, Chicago, Londres, Paris, Frankfurt, Zurich, Tóquio, Singapura, Hong Kong, Xangai, coadjuvados por subcentros regionais de segunda grandeza (*hubs*).[422]

---

[420] "Em linhas gerais, esse processo caracterizou-se por abolição ou relaxamento de restrições ao movimento de capitais, desregulamentação do mercado de ações, desmantelamento do mercado financeiro, remoção de controles sobre as operações das instituições financeiras, diminuição da presença do Estado no setor financeiro e acordos internacionais sobre a adequação de capital para instituições financeiras. Como conseqüência, os sistemas financeiros nacionais foram redesenhados espacialmente" (ALEXANDRE; LIMA; CANUTO, 2006, p. 248).

[421] "Gehrig (*Cities and the geography of financial centers.* CEPR Discussion Paper, n. 1894, June 1998) trata da importância da presença de profissionais qualificados em centros financeiros para a sobrevivência desses. [...] o autor faz uma distinção entre 'informação simples padronizada' (ISP) e 'informação complexa sofisticada' (ICS). Enquanto a primeira é facilmente compreendida e pode ser facilmente disseminada eletronicamente, a segunda é mais difícil de transmitir e requer a proximidade física entre a pessoa que a transmite e a que a recebe. Assim, atividades que dependem de ISP tendem a se dissipar geograficamente à medida que a tecnologia avança. Contudo, as atividades relacionadas aos chamados títulos 'informacionalmente sensitivos', tais como ações e derivativos, cuja correta avaliação depende de ICS, tendem a se concentrar localmente junto a especialistas e *experts* capazes de analisar devidamente os retornos futuros esperados desses títulos" (ALEXANDRE *et al*., 2006, p. 260).

[422] *"Although New York and London are pre-eminent, other big cities play important international roles of their own. Some have prospered as the financial capitals of big national markets (Tokyo and Sydney) or the gateways to emerging regions (Hong Kong, Singapore and Dubai). Others have found success in niches. These include Geneva (private banking), Zurich and Bermuda (insurance and reinsurance), Chicago (futures and options), Qatar (infrastructure finance) and Bahrain (Islamic finance). Yet many of these, too, are trying to diversify" (The Economist*, 13/09/2007).

Sobre eles, como um halo, atento, alerta, esquivo, fugidio, paira o Capital. Mas, dado o vulto adquirido, e à tradição de ancorar-se em Estado hegemônico, o capital tem relutado em enquadrar o Estado Central nos ditames que fundamentam a Economia e aceito complacentemente suas peripécias com os déficits gêmeos, comercial e fiscal, a avultarem-se por anos a fio, mas financiados por emissão de moeda fiduciária[423] e títulos públicos acolhidos internacionalmente.[424] Essa brandura do capital, que se coaduna com a lógica que lhe propicia ciclicamente acumulação pela contemporização interesseira para manter o nível da atividade econômica e a especulação, por mais que se valha de recursos procrastinadores dos ajustes indispensáveis ao equilíbrio de longo prazo, pode durar, mas não perdurar. Isto porque a especulação e o endividamento crescente põem fim à moeda e à riqueza no longo prazo, a despeito de a Lei Gersham - *bad money drives out good* - poder prevalecer por algum tempo, enquanto não surge alternativa que se afigure, ao capital, compensadora. No período 2000-2007, o déficit em conta corrente dos Estados Unidos manteve-se na faixa de 4% a 6% do PIB nacional (mínimo de 3,8% em 2001, máximo de 6,2% em 2006[425]) e de 1% a 1,5% do PIB mundial, enquanto os países da área do euro percorreram ciclo em que foram superavitários em cinco dos oito anos do período, mas que se inicia e termina com déficits, e Japão, Ásia e Exportadores de Petróleo foram amplamente superavitários. Ademais, o investimento em relação ao PIB girou ao redor da média de 19,3% no período, ao passo que a poupança interna média foi 14,7%, a indicar a dependência de capitais externos para sustentar uma economia cujo consumo ultrapassa a produção (em valores nominais, o déficit em conta corrente atingiu a média anual de US$ 768 bilhões, no triênio 2005-2007) e não enseja suficiente poupança, por isso, a estimular a produção no resto do mundo.[426] O incentivo ao consumo das famílias estadunidenses possibilitou endividamento ininterrupto e crescente, desde 1996, mas, com isso, em 2002 a dívida familiar agregada igualou a renda pessoal disponível, o que, sob qualquer critério, equivale a sinal de esgotamento da capacidade de endividamento. Contudo, nos anos seguintes fez-se chegar às famí-

---

[423] "Os acordos de Bretton Woods permitiram à economia mundial funcionar com altas taxas de crescimento econômico no período 1945-71, tendo os Estados Unidos como carro chefe. Pelo menos, até 15 de agosto de 1971 quando o Presidente Nixon decidiu, unilateralmente, suprimir a convertibilidade do dólar, devido à insistência dos franceses que queriam trocar os seus papéis-dólares pelo ouro americano. Significa dizer que os Estados Unidos resolveram não mais cumprir uma das principais cláusulas contratuais de Bretton Woods. [...] A decisão de Nixon impôs uma nova ordem monetária internacional que é o reinado do dólar, ou seja, da 'moeda única', situação que nenhum país questionou. A partir de 1981, os Estados Unidos passaram a ter grande déficit na balança de conta corrente. O problema foi resolvido com a venda de seus títulos do tesouro nos mercados dos países excedentários. Ao fazer isso, eles não se endividaram, mas apenas venderam ativos" (BENAKOUCHE, 2007, p. 6).

[424] Em 2007, a China dispunha de US$ 1.480 bilhões em reservas internacionais, enquanto Cingapura, Coréia, Hong Kong, Índia, Indonésia, Malásia, Tailândia, Taiwan, Brasil e México, somavam quantia equivalente, a atestar a existência de liquidez mundial provinda de países em desenvolvimento.

[425] *International Monetary Fund, World Economic Outlook Database, April 2007.*

[426] "A mecânica da senhoriagem apresenta-se sob forma bastante simples: o resto do mundo acumula dólares, que voltam para os Estados Unidos essencialmente sob forma de investimentos em títulos do tesouro público americano. Assim, a China detém, em 2006, mais de 1 trilhão de dólares em títulos americanos; a União Européia, 90 bilhões de dólares; os paises asiáticos, 390 bilhões; os países produtores de petróleo cerca de 120 bilhões; e outros paises mais de 100 bilhões" (BENAKOUCHE, 2007, p. 10).

lias instrumentos especulativos cujo manejo não é trivial, a permitir-lhes alargar as obrigações até 1,3 vezes a renda disponível de 2007, o que propende a levar à desarticulação do processo de sustentação do sistema.[427] Quando isto acontece a solidariedade do capital se quebra e a rivalidade deixa de caracterizar-se como competição intercapitalista, em busca da exploração das melhores oportunidades de retorno às aplicações, para se configurar como luta intracapitalismo, onde as falências, fusões e aquisições, impositivas de perdas, refletem a capacidade de sobrevivência dos mais aptos, numa depuração do sistema que possibilita iniciar novo ciclo.

Sob o prisma da disseminação do conhecimento científico-tecnológico e da universalização dos protocolos de comunicação, os indicadores internacionais expressam a paulatina descentralização da produção científica, ainda amplamente impulsionada por Estados Unidos, Japão e União Européia, e o acesso ao conhecimento[428], tanto por intermédio de bases de dados disponíveis na rede mundial de computadores, movimentação internacional de pessoas, fluxos de bens e serviços portadores de conhecimento, como carregados pelas empresas, em seus processos operacionais, administrativos e estratégicos de interação e internacionalização.

Entre os membros da OCDE[429], os investimentos em conhecimento, a incluir pesquisa e desenvolvimento, software e educação superior, têm crescido 3,5% a.a., em valores reais, a partir de 2000, acompanhando o crescimento de 2,25% do PIB total, com boa parte dos países (20, em 2006) a conceder incentivos para que as empresas participem nesses gastos. Os países membros foram responsáveis por 82% dos artigos científicos produzidos no mundo em 2001, com expressiva participação daqueles do G7, origem de dois terços deles. Os países do G7 responderam, também, por 84% de todas as famílias de patentes registradas no ano.[430]

Para avaliar essa pujança e aferir a posição relativa de países desenvolvidos e em desenvolvimento, o *Georgia Institute of Technology* elabora levantamentos trienais desde 1980, compondo os *High Tech Indicators* - HTI, que buscam comparar a competitividade tecnológica de 33 países selecionados. A metodologia adotada possibilita obter o indicador de competitividade *Technological Standing* - TS por intermédio de quatro índices representativos de aspec-

---

427 *"Even the most enthusiastic supporters of interstate competition in globally integrated financial markets have begun to fear that financial globalization is turning into 'a brakeless train wreaking havoc'. A backlash of this kind has been a typical feature of past financial expansions. It announces that the massive redistribution of income and wealth on which the expansion rests has reached, or is about to reach, its limits. And once the redistribution can no longer be sustained economically, socially and politically, the financial expansion is bound to end"* (ARRIGHI; SILVER, 2001, p. 274).

428 "Continua havendo uma tendência a longo prazo para uma economia baseada no conhecimento. As Ciências, as tecnologias e a inovação se tornaram fatores chaves, que contribuem para o crescimento econômico, tanto nas economias avançadas como naquelas em desenvolvimento" (OECD *Science, Technology and Industry: Scoreboard*, 2005).

429 *Members (G7*): Australia, Austria, Belgium, Canada*, Czech Republic, Denmark, Finland, France*, Germany*, Greece, Hungary, Iceland, Ireland, Italy*, Japan*, Korea, Luxembourg, Mexico, Netherlands, New Zealand, Norway, Poland, Portugal, Slovak Republic, Spain, Sweden, Switzerland, Turkey, United Kingdom*, United States** (www.oecd.org, About OECD; acesso em 22/09/2008)

430 Um documento de patente depositado em um país pode ser reivindicado pelo seu titular como prioridade para depósitos de pedidos nos demais países. Ao conjunto de documentos de vários países que apresentam prioridades em comum ou ligações entre prioridades considera-se família de patentes.

tos-chave[431], contributivos à obtenção de vantagens futuras na competição tecnológica: 1) orientação do país em direção à competitividade tecnológica, evidenciada por ações governamentais, empresariais e culturais (*National Orientation* - NO); 2) infra-estrutura sócio-econômica de suporte à manutenção de uma nação industrial baseada em tecnologia (*Socioeconomic Infrastruture* - SI); 3) instituições e recursos que contribuam diretamente para a capacidade do país desenvolver, produzir e comercializar novas tecnologias (*Techonological Infrastructure* - TI); 4) capacidade instalada e qualificação da força de trabalho para propiciar produção eficiente (*Productive Capacity* - PC).

A seleção dos países que obtiveram indicadores mais elevados em 1993, situados no terço superior da escala, e o acompanhamento da evolução dos índices e das posições relativas desses e de outros países que se notabilizaram ao longo de 15 anos, como dispõe a tabela abaixo, permite bem caracterizar a desconcentração da produção de produtos de alta tecnologia, com o favorecimento progressivo das bases asiáticas.

Data / **Países**	1993		1996		1999		2003		2005		2007	
	TS	Seq.	TS	Seq.	TS	Seq.	TS	Seq.	TS	Seq.	TS	Seq.
Japão	90,8	1	93,9	1	82,7	2	81,6	2	73,1	3	66,0	4
EUA	90,0	2	91,4	2	95,4	1	93,9	1	82,9	1	76,1	2
Alemanha	60,5	3	59,2	3	58,7	3	61,4	3	65,4	4	66,8	3
Reino Unido	49,3	4	46,6	4	53,8	4	54,1	4	47,7	5	43,6	7
França	45,6	5	45,7	6	48,0	6	44,0	8	45,0	7	45,3	5
Cingapura	35,8	6	46,7	5	51,5	5	52,4	5	47,7	5	43,4	8
Países Baixos	35,1	7	40,3	7	38,7	8	45,3	7	40,3	8	43,0	9
Suíça	32,5	8	30,5	11	32,8	10	31,9	15	31,8	13	32,2	11
Itália	31,5	9	29,5	12	26,2	15	31,4	16	29,3	14	25,5	15
Coréia do Sul	28,7	10	32,6	8	32,7	11	40,1	9	45,2	6	44,4	6
Suécia	28,0	11	32,2	9	30,2	13	34,6	11	31,9	12	31,1	12
Taiwan	27,0	12	31,5	10	35,2	9	39,3	10	37,9	9	34,5	10
Malásia	24,3	13	28,2	13	30,8	12	32,8	13	35,8	11	32,2	11
China	20,7	16	22,5	15	44,2	7	49,3	6	73,9	2	82,8	1

Tabela 2. Competitividade tecnológica de 12 países proeminentes, de 1993 a 2007
Fonte: Autor, com base em *High Technological Indicators*, do *Georgia Institute of Technology*, 2008.

Os Estados Unidos cederam espaço a outros países a partir do início da década, o que já ocorrera com o Japão desde os últimos anos da década anterior, sem que os europeus se apropriassem dessas oportunidades, como evidenciam a estabilidade das posições de Alemanha, França, Reino Unido e Países Baixos, a perda de posições da Suíça e o deslocamento de

[431] *"Each indicator is comprised of both statistical data ("S") and data from a survey of experts ("E"). […] Raw data are transformed to "S-scores." Each indicator component is scaled from 0 to 100 and then averaged to generate comparable indicators with a 0 to 100 range. For survey items, 100 represents the highest response category for a question; for statistical data, 100 typically represents the value attained by the country with the largest value among the 33-country set. […]Thus, this is a relative scaling so that a country's apparent 'decline' overtime or low score is only relative to the other countries in the set of 33"* (HTI - 2007, 2008, p. 4).

Suécia e Itália para o grupo de países componentes do segundo terço. Notabiliza-se, então, o crescimento das participações relativas da Coréia do Sul, que passa da 10ª para a 6ª posição, de Taiwan e Malásia, que ascendem à 10ª e 11ª posição, respectivamente, e o salto da China, que da 16ª posição, progride sucessivamente para as 15ª, 7ª, 6ª, 2ª e 1ª posições.[432] Com isso a Ásia - de China, Coréia do Sul, Cingapura, Taiwan e Malásia -, desponta como reduto da alta tecnologia, a indicar que a produção e a aplicação do conhecimento, que por muito tempo residiu no Ocidente e Japão, encontrou novo pólo dinâmico.

Bom indicador é a evolução do número de patentes, conforme dados da *National Science Foundation*, *Patents*, *Table 14*. Em 1990, os Estados Unidos responderam por 52,4% das patentes registradas (47.391), enquanto os países asiáticos por 22,8%, União Européia-15 por 19,5% e outros países por 5,2%. Em 2003, para uma participação percentual dos Estados Unidos de 52% (87.901 patentes), a Ásia ascendeu a 27,3% (Japão 35.517), a União Européia-15 recuou a 15,8% (26.660 patentes) e os outros países a 4,9%. Ressalta-se, porém, que a Coréia do Sul evoluiu de 225 patentes em 1990 para 3.944 em 2003 e Taiwan de 732 para 5.298 no mesmo período. A China passou de 99 para 573 patentes, todavia aumentou substancialmente os investimentos em P&D e no número de pesquisadores: atrás de EUA e Japão em montante, mas a expandi-lo à taxa de 18% a.a. (paridade de poder de compra) entre 2000 e 2005 (OECD, *Scoreboard*, 2007); atrás de EUA e à frente do Japão em número de pesquisadores - 862 mil em 2003 -, o que tem propiciado, nos últimos anos, crescente participação na produção científica mundial (sexto lugar) e na obtenção de patentes (0,8% em 2005), apesar de muitas delas de propriedade ou em co-propriedade de residentes estrangeiros (OECD, *Scoreboard*, 2005).[433] Além disso, há que se notar que, ao longo do período 2001-2005, três quartos do orçamento do Governo dos Estados Unidos destinados às atividades de P&D voltaram-se à área da defesa, enquanto aqueles de

---

[432] *"'For the first time in nearly a century, we see leadership in basic research and the economic ability to pursue the benefits of that research - to create and market products based on research - in more than one place on the planet,' said Nils Newman, co-author of the National Science Foundation-supported study. 'Since World War II, the United States has been the main driver of the global economy. Now we have a situation in which technology products are going to be appearing in the marketplace that were not developed or commercialized here. We won't have had any involvement with them and may not even know they are coming.'"* […] *"'China has really changed the world economic landscape in technology', said Alan Porter, another study co-author and co-director of the Georgia Technology Policy and Assessment Center, which conducted the research. 'When you take China's low-cost manufacturing and focus on technology, then combine them with the increasing emphasis on research and development, the result ultimately won't leave much room for other countries'" (News Release-Final. Approved - Embargoed for release after January 15, 2008).* Disponível em www.tpac.gatech.edu/news/hti 2007newsrelease_final.pdf. Acesso em 12/09/2008.

[433] "Em termos de especialização, as informações de patentes mostram que as economias emergentes (Índia, China, Israel, Singapura) e os Estados Unidos concentram os seus esforços inovadores nas indústrias de alta tecnologia (computadores, farmacêuticas) enquanto que a Europa Continental se concentra nas indústrias de média-alta tecnologia (automóvel, química)." [...] "Os Estados Unidos e Japão têm uma vantagem comparativa em patentes de biotecnologias e nano tecnologias e nos campos científicos correspondentes, enquanto a UE é o líder mundial em tecnologias relacionadas com o ambiente (resíduos sólidos, energias renováveis e abatimento de veículos motorizados), com a Alemanha a desempenhar um papel muito ativo." (OECD *Science, Technology and Industry: Scoreboard*, 2007).

Coréia do Sul, Cingapura, Taiwan e Malásia, que juntamente com o Japão[434] podem ser considerados espécies mitigadas de protetorados do Estado Central, para fins civis e militares.

Se a descentralização da produção e aplicação do conhecimento interfere na capacidade de um só Estado assegurar a hegemonia[435], o mesmo se dá em relação ao uso da supremacia militar. Os Estados Unidos não conseguem impor seus desígnios diante de inimigos belicamente débeis, como fazem ver a "guerra contra o terror" após o 11 de setembro de 2001, o envolvimento no Afeganistão a partir de 2001 e a guerra no Iraque desde 2003. Por um lado, os inimigos terroristas, "grupos não governamentais, combatentes sem bandeira, e de certa forma invisíveis e com morfologia desconhecida" (FROELICH, 2005, p. 210), oferecem poucos alvos materiais para os sofisticados armamentos disponíveis. Por outro lado, as derrotas militares dos regimes adversos não se consolidam em vitórias plenas, ao requererem a manutenção da dispendiosa mobilização guerreira de militares profissionais bem treinados para a sustentação de governos protéticos. Assim, a incapacidade de o poderio militar estadunidense transpor a mera intervenção destrutiva com baixas perdas humanas e materiais (eficiência militar), para sustentar a *pax americana* (eficácia política), passa a exigir, além da ação unilateral[436] de que se tem valido, a composição de "coalizões com aliados e estados que possuem uma mentalidade similar" (NYE, 1998)[437] (eficiência política), mas, em qualquer caso, a propiciar graus de liberdade para iniciativas anti-hegemônicas (grau de eficácia hegemônica), quer pela formatação de alianças explícitas ou veladas de contrários, quer pelo armamentismo.

Assim é que a China, a par da parceria econômica com os Estados Unidos, tem desenvolvido tecnologia militar sofisticada e incorporado equipamentos russos a seu arsenal, de

---

[434] A partir de janeiro de 2007, o Japão passou a contar com um Ministério da Defesa. Apesar de a Constituição de 1947 necessitar de alterações para que sua estrutura militar possa ultrapassar a condição de Força de Autodefesa, o orçamento militar japonês tem sido o quinto maior do mundo, montando a US$ 42 bilhões em 2005 e US$ 43,6 bilhões em 2007.

[435] A Teoria da Estabilidade Hegemônica (Kindleberger, Charles. *The World in Depression: 1929-39*. Bekerley: University of California Press, 1973) propõe a necessidade de um poder hegemônico de sustentação da ordem internacional, a fim de reduzir os conflitos entre países e de conter as iniciativas de Estados agressores.

[436] Moreira Jr. bem salienta, após a Guerra Fria e desarticulação do regime soviético, as diferenças de comportamento dos governos Clinton (1993-2000) e Bush (2001-2008) com vistas ao asseguramento da hegemonia americana. "O internacionalismo do governo Clinton era exercido por meio da cooperação e do multilateralismo, sem deixar de lado a busca pelo cumprimento dos objetivos do interesse nacional norte-americano. Baseado no seu *soft power* [...] a política mundial norte-americana deveria ser pautada em um modo indireto de exercer o poder, a cooptação deveria prevalecer sobre a coação". O "internacionalismo diferenciado" do governo Bush, ao privilegiar estratégias unilaterais, exigiu a "revitalização e incremento das forças armadas para a 'reconstrução do poder nacional', ficando em segundo plano as questões econômicas, humanitárias, e a importância dos regimes e organizações internacionais. O unilateralismo norte-americano deveria ser responsável por preservar a condição de potência hegemônica e maximizar a influência e o poder americano no sistema" (MOREIRA JR. 2008).

[437] "Brzezinski desenvolve uma fórmula, para o que ele chama de 'política externa sábia', a qual sem abrir mão do poder militar, tem também como prioridade a necessidade de cooperação entre os Estados Unidos e aliados para a promoção do bem comum, o que implica um comportamento externo pautado pela sensibilidade diante do sofrimento dos demais. Nye, por sua vez, sustenta que a melhor opção para a nação americana é permanecer na posição de superpotência global, sem, entretanto, alienar o resto do mundo. [...] Nye é inovador ao introduzir o conceito de *soft power* em oposição ao *hard power* que caracteriza atualmente muitas das ações americanas no exterior, representado pela prioridade dada às intervenções militares em detrimento de outros instrumentos, particularmente à diplomacia pública, para a obtenção de objetivos internacionais" (FROELICH, 2005, p. 206).

modo a poder preservar-se, ao menos defensivamente, diante do poder militar da OTAN. O Pentágono estima que os gastos militares chineses orcem acima de US$ 100 bilhões anuais[438], em parte financiados pelo próprio superávit comercial anual chinês com os estadunidenses, que tem ultrapassado o dobro dessa quantia. Os esforços militares da China parecem priorizar: *a)* a força naval de superfície e submersa, inclusive pela aquisição de contratorpedeiros e submarinos russos de última geração; *b)* o desenvolvimento de vetores de diversas naturezas e propósitos, portadores de ogivas múltiplas direcionáveis nos estágios finais de um ataque, além da instalação de sistema de mísseis de longo alcance S300, de procedência russa; *c)* o aprimoramento de dispositivos dotados da capacidade de neutralizar aparatos de comunicação inimigos a partir do solo. Nesse sentido, as experiências com raios laser dirigidos a alvos espaciais e o lançamento exitoso, em janeiro de 2007, de míssil anti-satélite, com capacidade de destruir artefatos de comunicação militar em órbitas superiores àquelas utilizadas pelos satélites americanos, são feitos de relevo, frente à dependência americana do aparato de comunicação no direcionamento de seus ataques por armas inteligentes.

A Rússia, por seu turno, tem investido cerca de US$ 35 bilhões anuais, no período mais recente[439], a objetivar a recuperação de seu poderio militar, o aprimoramento dos mísseis balísticos intercontinentais de alcance superior a 11.000 km. e o desenvolvimento de sistemas de defesa aérea sofisticados, como aqueles instalados no Irã para proteger as instalações nucleares, que, supõe-se, também tenham sido negociados com a Síria, a restabelecer parcialmente a participação no palco do Oriente Médio, que fora ativa e influente durante a Guerra Fria.

Aparece com grande relevância, ainda, a progressão da Organização de Cooperação de Xangai, a congregar China, Rússia, Cazaquistão, Quirguistão, Tadjiquistão e Uzbequistão, cujos interesses políticos convergem quando se trata de combater o terrorismo, o separatismo e o extremismo, e, juntamente com os interesses econômicos, justificaram, em 2001, a fundação do organismo. A OCX conta, ainda, na posição de observadores, com Índia, Irã, Mongólia e Paquistão[440] e a possível dilatação de sua abrangência para incluí-los como membros pode ensejar, na melhor das hipóteses, a configuração de região geostratégica, unida territorialmente pelo centro da Ásia, a dispor de 43% da população mundial nas estimativas de 2007, grandes reservas de hidrocarbonetos e de outros recursos minerais, arsenais com armas convencionais e atômicas, capacitação em pesquisa e produção de conhecimento, domínio de tecnologias de ponta em vários campos da ciência, a despeito de formada por populações pobres e sociedades

---

[438] Nesse caso seria o segundo maior orçamento militar do mundo, mas a equivaler a menos do que a quinta parte do orçamento norte-americano, de cerca de US$ 550 bilhões em 2007. Segundo dados do *Stockholm International Peace Research Institute* - SIPRI, os orçamentos do Reino Unido e da China se equipararam em 2007, ao ficarem ao redor de US$ 60 bilhões.

[439] Segundo dados do SIPRI para 2007, na mesma faixa de Alemanha (US$ 37 bilhões), Arábia Saudita (US$ 34 bilhões) e Itália (US$ 33 bilhões).

[440] Paquistão e China mantêm "relação estratégica" desde a década de 1970 e em 2008 assinaram acordos de cooperação nas áreas de construção de usinas nucleares para produção de energia, bancário, criação de zonas industriais e cooperação científica, com agenda de visitas trimestrais para "promover a integração econômica".

imbuídas de valores culturais díspares e interesses políticos e econômicos contraditórios. No entanto, mesmo na hipótese de se manter com a atual configuração e foco na segurança, Bailes (2007), Germanovich (2008) e Haas (2008) são unânimes em considerar a OCX organização internacional relevante, cuja linha de atuação pragmática e o rápido progresso estão a indicar a possibilidade de se constituir, no futuro, numa espécie de espelho da OTAN na Ásia Central, com a diferença de seus países membros não partilharem diretrizes de respeito aos direitos humanos, às liberdades políticas e de boa governança, o que se evidencia pela falta de transparência sobre os conteúdos de suas reuniões e acordos e os objetivos de suas manobras militares conjuntas, mantidos secretos.

Essa conjunção de aspectos econômicos, científicos, políticos e militares fazem ver que o capitalismo, ao instituir a dominância do fator econômico sobre os demais, estabelece uma ordem que, robusta em si mesma, faz os agentes econômicos dependerem do mercado e estabelece a concorrência entre eles com propósitos maximizantes, a entrelaçar relações em que, concomitantemente, impulsiona o desenvolvimento científico e a apropriação privada do conhecimento, conforma o sistema internacional de estados e as organizações internacionais, patrocina a expansão e sofisticação do aparato militar, o qual, por sua vez, reflete a competição entre estados e incorpora o desenvolvimento científico-tecnológico aos armamentos e às comunicações, vistos como produtos oriundos do sistema geral de produção e que, com certas limitações, podem ser ofertados no mercado. Ou seja, o sistema econômico se vale de recursos extra-econômicos, da ordem legal à força armada, com o objetivo de sustentar o modo de produção e sistema de dominação que possibilita açambarcar a riqueza, estabilizando-o.[441]

É esse papel estabilizador, historicamente atribuído a uma nação hegemônica em cada ciclo de acumulação, que propende a se alterar, em virtude tanto da emergência de pólos dinâmicos interdependentes, que se espalham pelos pontos cardeais, como de o Estado Central estar a apartar-se dos fundamentos econômicos que promoveu e disseminou durante seu apogeu, ao buscar assentar a manutenção do domínio sobre moeda fiduciária e déficits crônicos, agravados por gastos militares injustificáveis frente a atuações polêmicas e resultados incertos, incorridos para sustentar um projeto de poder do Estado-nação que, ao se transformar no primeiro império capitalista pleno e considerar que tudo pode, está a embaraçar o mundo, desestabilizando-o.[442] O capitalismo, em virtude de sua disseminação, mesmo que nuançada, talvez

---

[441] "A capacidade do capital de impor seu poder econômico em tão ampla escala depende de sua habilidade de se livrar das limitações da dominação política e militar. Mas, ele ainda precisa da ajuda dos poderes político e militar, para manter a ordem social e criar as condições para a acumulação de capital. De fato, o capitalismo, mais do que qualquer outra forma social, precisa de uma elaborada, estável e previsível ordem legal, política e administrativa. O fato de que o capitalismo prospere ao se desprender do poder extra-econômico significa que ele precisa confiar em poderes políticos e militares externos a si próprio para prover aquela ordem. Acima de tudo, ele confia em um poder estatal separado. Em outras palavras, as mesmas características que capacitam o capital a estender seu poder econômico para além do Estado-nação são as características que o fazem dependente de algo semelhante como o Estado moderno" (WOOD, 2004, p. 54).

[442] "Qualquer projeto de hegemonia imperial num sistema global administrado por múltiplos Estados exigirá poder militar para desempenhar uma variedade de diferentes funções, nenhuma das quais é nítida e autolimitante.

já não demande todo o custoso aparato que permite caracterizar a atuação estadunidense como *overstretched*. Afinal, se para um Estado a supremacia perenal é inalcançável, ao poder capitalista deve estar aparente que o sistema se encaminha na direção de novo ciclo de acumulação, com todos os seus percalços; mas, nessa hora, vão-se os anéis...[443]

Nessa perspectiva e nesta quadra histórica, ao poder capitalista quiçá se apresentem as vantagens do patrocínio de uma possível orquestração sistêmica multipolar. Por um lado, diluidora da propensão de Estados particulares à pretensão hegemônica, ao mesmo tempo em que propiciadora de margens de manobra para que Estados-nações de diferentes estágios de desenvolvimento econômico-social possam manter eficiente acoplamento funcional no domínio econômico e suficiente mobilização inclusiva no âmbito social. De outro lado, recompensadora dos esforços de países que simultaneamente se apresentem como relevantes do ponto de vista da economia global e assentem a gestão sobre os fundamentos econômicos[444], pela seleção de suas moedas para compor cesta renovável de moedas boas, que possibilite a instituição da Moeda Mundo, escritural, para contabilizar a economia mundial e servir de referência ao câmbio, propiciando que a estabilização monetária seja obtida pela dinâmica do desempenho das economias nacionais *vis-à-vis* o todo da economia mundial, sem arbitramentos manipuladores. Dessa combinação adviria, ao poder capitalista, a perda de alguns graus de liberdade, pela maior dificuldade de acumulação por manipulação de mercados e especulação: o capitalismo financeiro, preservadas a sua importância e as funções essenciais, se ocuparia predominantemente do papel de intermediação que lhe reserva a atividade econômica. Em compensação reduzir-se-iam os riscos e os custos de manutenção e de reprodução do sistema, o que permitiria às grandes massas maior nível de consumo e elevação do padrão de vida, a estimular a produção e o desenvolvimento social. Este caminho, trabalhoso e menos atraente, conflita com a necessidade de o capital operar em economias com graus de diferenciação que possibilitem contar com mão-de-obra barata e trabalho gratuito, a pressionar contra a adoção do *living wage* para magnificar a acumulação[445], além de manter pendente de resolução a questão de como colocar os guizos no pescoço do gato.

As tarefas da força militar num projeto dessa natureza tendem a ser sem fim, a não ter objetivos específicos, resolução final ou estratégia de retirada" (WOOD, 2004, p. 57).

443 *"In sum, the global financial expansion of the last 25 years or so is neither a new stage of world capitalism nor the harbinger of a 'coming hegemony of global markets'. Rather, it is the clearest sign that we are in the midst of a hegemonic transition analogous to the Dutch-to-British and British-to-US transitions. The analogy makes us sceptical about the long-term stability of the present global dominance of finance capital and associated reflation of US power"* (ARRIGHI; SILVER, 2001, p. 274).

444 "O capital não depende menos do que antes dos Estados territoriais. De certa maneira, depende ainda mais e, certamente, o mundo é mais do que nunca um mundo de Estados-nações. O capitalismo não criou o Estado-nação, mas não se trata de uma casualidade que o período em que os imperativos capitalistas se disseminaram até abranger todo o planeta seja também o período no qual o Estado-nação tenha se tornado, no cômputo geral, a forma política mais ou menos universal" (WOOD, 2004, p. 55).

445 *'Social pressures for the internalization of reproduction costs within the structures of world capitalism have not been eliminated. And yet, the bifurcation of military and financial power and the decentralization of financial power in otherwise politically weak states do not augur well for an easy or imminent accommodation of those pressures"* (ARRIGHI; SILVER, 2001, p. 277).

No entanto, a se tomar como referência a evolução histórica do moderno sistema-mundo capitalista, evidencia-se sua notória adaptabilidade conformativa, sempre a ultrapassar a simples acomodação reativa para aprofundar sua penetração distintiva, a visar tanto imprimir suas práticas como disseminar suas crenças e a fazer com que cada ciclo de acumulação projete um modo de vida material que incorpore novos valores à cultura, ambos em seu benefício. Essa capacidade articuladora se tem especialmente manifestado durante as sobreposições entre ciclos de acumulação, nas transições hegemônicas, a compatibilizar a manutenção do sistema com a mudança de regimes e a evidenciar que o arranjo compreensivo que o capitalismo promove excede a competência e a potência de qualquer estado nacional em que convenientemente se eloje, ao engendrar um sistema interestatal cujo desempenho, dinamicamente considerado, em muito ultrapassa o papel e a importância da contribuição de qualquer Estado-nação tomado isoladamente e que ao sistema se vincule.

Contemporaneamente, a pujança da economia mundial e do comércio internacional, a emergência de múltiplos pólos de produção material e de conhecimento científico, a disseminação do poder atômico e a escalada de um armamentismo que mais serve para efeito demonstração e às escaramuças, posto o uso efetivo provocar hecatombes, a diversidade de moradas em que se hospeda o capital e o tornam extraterritorial, apontam o quarto de século como propenso às mudanças. Afinal, se "a interação entre poderosos e menos poderosos é uma espiral de dominação e resistência que tem sido uma das mais importantes forças motrizes do desenvolvimento histórico do moderno capitalismo" (CHASE-DUNN, 2005, p. 182, tradução), esse processo dialético se tem revestido de novas características a cada época, pela progressiva ampliação do número de agentes e de grupos de interesses, que ou bem se abrem para negociações políticas acomodadoras de reivindicações de movimentos anti-sistêmicos ou evoluem para escaladas repressivas, com uso de poder discricionário sustentado por força militar.

Chase-Dunn (2005), ao distinguir o *projeto de globalização* oriundo do Consenso de Washington daquilo que denomina de *globalização estrutural* - globalização econômica, política e cultural internacional e integração transnacional -, propõe uma globalização vinda de baixo, ou seja, uma transnacionalização dos movimentos anti-sistêmicos, com a ativa participação dos movimentos populares na política e na cidadania globais, de modo que as mobilizações locais possam ser articuladas a estratégias transnacionais, a fim de democratizar as instituições e criar estruturas que facilitem a racionalidade coletiva de todos os povos do mundo, em contraposição ao *projeto de globalização* promotor da desigualdade. Em sua visão, é preciso assegurar tanto governança global mais democrática[446] como maior autonomia local para enfrentar os desafios ecológicos e a injustiça e, por isso, o papel inovador deve caber à semiperiferia, mais propensa a adotar novas soluções em virtude da maior permeabilidade dos interesses estabelecidos. Nesse processo, as contribuições das redes sociais e corporativas po-

[446] *"The emergence of democratically elected challengers to global corporate capitalism will strain the ideologues of 'polyarchy' and facilitate the contestation of narrow definitions of democracy"* (CHASE-DUNN, 2005, p. 190).

dem exercer importante papel na direção do estabelecimento de uma sociedade mundial no longo prazo, ao alargarem e aprofundarem as redes de interação inter-societais.

Essa perspectiva converge com a interpretação de Moldeski (2005), para quem o efeito dos ciclos longos é o de, por meio de aprendizagem evolucionária, promover a progressão da política para níveis superiores de organização, propiciadores de formas mais institucionalizadas de governança, em direção a uma futura sociedade mundial.[447] Nesse sentido, a evolução da política global é um processo de aprendizagem de mais alta ordem do que o propiciado pelos ciclos hegemônicos e consiste numa composição criativa de instituições políticas de escopo mundial, a originar estruturas políticas e a entrelaçar e fazer coexistir vários padrões de relacionamento no âmbito global.[448] No seqüenciamento e temporalização esboçados pelo Autor, o período 2000-2026 seria aquele destinado à fase de construção de coalizões, preparatório da fase seguinte enquanto os Estados Unidos ainda exercem a liderança, na suposição de uma transição da forma imperial de liderança, agora vigente, para um novo feitio de organização política do mundo, embora a probabilidade favoreça a manutenção da liderança atual. Então, ao se conceberem alternativas pacíficas, dois cenários podem ser considerados: um, mais convencional, a apelar à multipolaridade, ou seja, às alianças entre os vários pólos do sistema, a envolver estados democráticos e não democráticos atuando no fórum da Organização das Nações Unidas; outro, mais audacioso, a conformar uma coesa comunidade democrática, que congregue a maior parte da população do mundo e dos recursos econômicos, tecnológicos e militares, a atuar como bloco predominante na ONU, mas a exigir a instituição de estruturas inovadoras para institucionalizar esse novo estilo de liderança. De qualquer forma, professa o Autor, "o sistema-mundo como um todo está bem no caminho de uma organização coletiva da sociedade mundial" (MOLDESKI, 2005, p. 204, tradução).

Isto não significa perda de espaço do Estado como lugar preferencial das decisões nacionais e foco referencial da formação de identidades individuais, mas a criação de instâncias interpostas de conciliação e conexão de interesses e demandas globais, a conclamar o envolvimento participativo de redes sociais e corporativas em busca de configurações de poder que tendem perpetuamente ao desequilíbrio, em virtude de as inovações e invenções modificadoras do *statu quo* originarem-se no âmbito dos estados nacionais, mas disseminarem-se por intermédio das redes de organizações sociais e corporações, a propiciarem a emergência de li-

---

447 *"I presented the thesis, and the prediction, that the working of long cycles activates, at a higher level of organization, the evolution of global politics, such that the political system at that level moves from a condition in which the chief institution organizing it is global leadership, to 'global organization', one of a more full institutionalized form of governance"* […] *"I pose a more general question: does the 'cascade' of processes subsumed under world system evolution represent a category of phenomena subject to general laws that chart the overall direction of the 'future of world society'?"* (MODELSKI, 2005, p. 195, 196).

448 *"The prognosis is this: the global political system has been, since 1850, in transition to global organization, and that means that the US cycle has been no mere repetition of the British experience, but was shaped by that fact. We are now, at the start of the 21st century, in the second, coalitional, phase of that of transition. That phase will not be completed until mid-21st century, and will determine the coalition that will shape future global organization: will it be the global democratic community, or a system of 'multipolarity'?"* (MODELSKI, 2005, p. 198).

deranças setoriais temporárias.[449] Kentor (2005) considera que, com o deslocamento da produção para países de mão-de-obra barata a partir da década de 1970, a coalizão do poder econômico e coercitivo, gerador do moderno sistema interestatal, passou a ceder espaço às redes de corporações transnacionais, que vieram a se constituir em lócus de poder econômico. Apesar de representarem apenas uma das redes inseridas numa série de teias sobrepostas em cada sociedade, são responsáveis por fluxos de informação, migração, transporte, cultura e coerção, que exercem importante papel na evolução da economia-mundo,[450] ao mesmo tempo em que promovem um isomorfismo de leis e convenções no que concerne à regulação da propriedade privada, da repatriação do capital, dos direitos trabalhistas e dos princípios contábeis, os quais lhes permitem "estabelecerem-se e operarem com consistência e previsibilidade em vários países ao redor do mundo" (KENTOR, 2005, p. 266, tradução).

Numa análise comparativa da evolução do número de ligações entre matrizes e subsidiárias estrangeiras das 100 maiores empresas industriais do mundo, tomando como referência os anos de 1962, 1971, 1983, 1991 e 1998, Kentor (2005) identifica na primeira data a existência de cinco países como sedes dessas grandes corporações e predominância dos Estados Unidos, com 82% delas, enquanto na data mais recente seriam 14 os países sedes, com os Estados Unidos a abrigarem 29% das matrizes, o Japão 23%[451], a Alemanha 18%, a Suíça 14% e a dezena de países restante 16%, a evidenciar a desconcentração do poder corporativo, simultaneamente à sua disseminação: das 1.260 subsidiárias de 1962, para 9.997 em 1998. A variação da hospedagem de subsidiárias estrangeiras também se faz notar entre os marcos inicial e final: em 1962, Canadá (14%), Reino Unido (11%) e Alemanha (5%) foram considerados os destinos principais (95 outros países, 70%), ao passo que, em 1998, os Estados Unidos (15%), Reino Unido (9%), França (5%) e Alemanha (5%) caracterizaram-se como hospedeiros preferenciais (outros países, 66%). Para melhor expressar as relações bilaterais de poder, o Autor examinou as redes constituídas apenas entre os países desenvolvidos (incluiu, ainda, a China), pelo fato de poderem exercer maior controle sobre essas ligações transnacionais. Como mostra a tabela a seguir, em 1998 os Estados Unidos constituíram-se em principal hospedeiro de subsidiárias com sede em países desenvolvidos, a aparecerem com realce as de empresas sediadas em Japão, Alemanha e Suíça, que em muito ultrapassaram a quantidade de subsidiárias norte-americanas que hospedam. Salienta-se, também, a existência de concentração de subsidiárias estaduniden-

---

449 *"Although regular clustering of innovations leads to the emergence of new leading sectors and these mark the pulse of the* global *economic web and determine the speed and form of its weaving, the clustering of innovations is tied to* national *territories"* (HERKENRATH et al., 2005, p. 167).

450 *"[...] In 1962, the world's 100 largest industrial corporations owned 1,288 foreign subsidiaries. By 1998, the 100 largest industrial firms owned nearly 10,000 subsidiaries. [...] In 1983, corporate revenues of the world's 500 largest corporation equaled 15% of world GDP. By 1998, this ratio had grown to 28%. Revenues of the largest 200 corporations now exceed the combined economic activity of 182 nations. […] The world's 200 largest corporations employ less than one percent of the global work force"* (KENTOR, 2005, p. 266).

451 *"Japonese TNCs [...] dominate the ownership of foreign subsidiaries in only 18 countries [...]. These include only one developed country, the U.S. (43%), along with several regional economies: Thailand and Indonesia (60%), Malaysia (50%), Taiwan and the Philippines (40%), China (38%) and Singapore (37%)"* (KENTOR, 2005, p. 276).

ses no Reino Unido, opção preferencial de suas maiores corporações, apesar de o Reino Unido confirmar-se como segunda preferência de TNCs japonesas, alemãs e francesas.

	Localização da subsidiária									
Matriz da TNC	EUA	Japão	Alem.	Suiça	Fça	PBxos	RU	China	Total	%
Estados Unidos		182	188	70	178	154	382	43	1.197	31,5
Japão	619		91	13	52	40	153	63	1.031	27,1
Alemanha	259	35		51	80	40	129	30	624	16,4
Suíça	218	41	82		96	36	72	18	563	14,8
França	114	4	26	6		13	34	1	198	5,2
Países Baixos	65	13	18	10	11		0	0	117	3,1
Reino Unido	40	3	8	5	10	6		0	72	1,9
China	0	0	0	0	0	0	0		0	0
Total	1.315	278	413	155	427	289	770	155	3.802	100
Porcentagem	34,6	7,3	10,9	4,1	11,2	7,6	20,2	4,1	100	

Tabela 3. Propriedade e localização das subsidiárias das 100 maiores TNCs industriais em 1998.
Fonte: Kentor, Jeffrey (*op. cit.*, 2005, p. 281)

Os dados indicam tanto a expansão do poder econômico das corporações transnacionais como permitem evidenciar a teia de influências em que se podem envolver. Possibilita-se-lhes, conforme os ditames de seus interesses, infiltrarem-se em comunidades locais, imiscuírem-se em assuntos nacionais dos países de origem e de afiliação, ultrapassarem, na efetividade da atuação, as limitações de instâncias territoriais e de zonas e instrumentos de controle, em especial, mas não exclusivamente, nos países em desenvolvimento. Isto porque, considera Kentor, nos países desenvolvidos é maior a capacidade do anfitrião de exercer seu poder para impedir a corporação de adotar ações unilaterais. "Em países menos desenvolvidos, entretanto, o país anfitrião pode não dispor da força política ou econômica para confrontar a penetração da corporação transnacional" (KENTOR, 2005, p. 282). De qualquer forma, o que releva é que as organizações transnacionais se transformaram em interlocutores com peso específico nas relações internacionais.

Além dos papéis do Estado e das organizações de mercado, desde os anos da Guerra Fria alargaram-se e aprofundaram-se as discussões sobre os direitos humanos e a constituição e atuação de organizações da sociedade civil de cunho internacional. Inicialmente envolvidas com a questão dos direitos civis e políticos, essas organizações evoluíram para incluir os direitos econômicos, sociais e culturais, dado os direitos humanos serem classificáveis em seus aspectos, mas indivisíveis. Essa inclusão, contudo, provocou o deslocamento de âmbito da discussão, pois enquanto os direitos civis e políticos podem cingir-se a espaços estatais, os econômicos, sociais e culturais, transcendem os limites territoriais para se entrelaçarem em redes sistêmicas globais, de variadas conformações e finalidades, em permanente processo de realimentação. Salta-se da preocupação e atuação local e tópica para concepções gerais e uni-

versais, em direção aos conceitos de sociedade civil global, de cosmopolitismo, de justiça transnacional, com múltiplos desdobramentos civis e políticos na esfera do Estado-nação e questionamentos críticos em relação à ordem econômica global e aos papéis e às atuações de suas instituições centrais - FMI, BM, OMC -, favorecedoras e patrocinadoras das desigualdades.

A necessidade de ultrapassagem do entendimento dos direitos humanos como meramente civis e políticos, registrada no texto do Comitê das Nações Unidas para os Direitos Econômico, Social e Cultural apresentado à Conferência Mundial de Viena de 1993, realçou a disparidade de atenção devotada pela comunidade internacional a cada um desses grupos de aspectos[452] e propôs nova agenda a partir da qual se tornou possível apreender a ordem mundial como formada triaxialmente, pela interação das entidades Estado, Mercado, Sociedade Civil Global. Assim, os anos de 1997, 1998 e 1999 inscreveram três grandes mobilizações: a campanha para banir a produção, estocagem, comercialização e utilização de minas terrestres; o Estatuto de Roma sobre a Corte Criminal Internacional; a batalha de Seattle contra a reunião ministerial da Organização Mundial do Comércio, a evidenciar o poder mobilizador de temas fulcrais que apelem à responsabilidade coletiva.

Em decorrência dessa força de conclamação, organizações da sociedade civil internacionais passaram a selecionar elenco de temas e tópicos para compor a agenda política mundial, muitos deles incluídos na Declaração Universal dos Direitos Humanos, bem como têm buscado estabelecer princípios e diretrizes a serem seguidos pelos Estados para bom cumprimento de seus papéis duais: de respeito aos *direitos* da pessoa humana, de *obrigações* para com os cidadãos. Essas organizações têm derivado da própria atuação a sua legitimidade, ao representarem o interesse público diante do poder do Estado e dos interesses privados.[453]

Apesar das críticas que possam receber por conta da fragilidade das linhas de representação - quem representa, a quem representa, como representa -, do processo de seleção dos interesses, necessidades e problemas para comporem as agendas - que grupos foram consultados, quando e como -, do processo de responsabilização e prestação de contas *(accountability)* - com que patrocinadores e indicadores estão comprometidas e como estes últimos são concebidos, computados, divulgados e sancionados -, essas organizações transnacionais ostentam *status* de negociadores autorizados de uma sociedade global entendida como campo de interação em que os "interesses se chocam, então formam compromissos, em lugar de originarem conseqüências inesperadas" (HERKENRATH *et al.*, 2005, p. 162, tradução).

---

[452] "*The report stated that: 'The shocking reality… is that states and the international community as a whole continue to tolerate all too often breaches of economic, social, and cultural rights, which, if they occurred in relation to civil and political rights, would provoke expressions of horror and outrage and would lead to concerted calls for immediate remedial action. In effect, despite the rhetoric, violations of civil and political rights continue to be treated as though they were far more serious, and more patently intolerable than massive and direct denials of economic, social, and cultural rights'* - UN Doc E/C.12/1992/2, p. 83" (CHANDHOKE, 2005, p. 364).

[453] *"In these and other ways, global human rights organizations have legislated and mandated an ethical and a morally authoritative structure for national and international communities. Correspondingly, the role of human rights INGOs in helping to create a corpus on transnational human rights law and in forging monitoring and enforcing mechanisms has been crucial"* (CHANDHOKE, 2005, p. 359).

É verdade que, para muitos, a experiência do *projeto de globalização* se faz sentir menos pelo lado da integração social derivada do cumprimento das obrigações pelo Estado e do respeito aos direitos dos cidadãos, mas pela perda de qualquer capacidade de influência sobre aspectos diretamente relacionados ao controle da própria vida, decorrentes de determinações originadas num agente exterior sem face, o mercado capitalista, ao mesmo tempo onipotente e onipresente, por isso mágico.[454] Obscurece-se o fato de que o processo de *globalização estrutural* nada mais é do que o conjunto de interações entre indivíduos, grupos e sociedades dotados de propósitos específicos, que somente podem ser cotejados quando os agentes de limitado acesso às fontes de poder juntarem forças para obter *soft power* por intermédio de organizações capazes de negociar e articular os interesses anti-sistêmicos de forma institucional, nos níveis territorial, nacional e transnacional.

Na base, no nível territorial, como salienta Fischer (2002), há dois sentidos e significados de desenvolvimento a compelir à atuação as organizações da sociedade civil: um orientado à competição, outro à cooperação, demandantes de estratégias diferentes. No primeiro, prevalece a lógica econômica globalizada, em que o local está conectado e integrado à trama produtiva total, derivando daí sua sustentabilidade; no segundo, são priorizadas a inclusão social e a melhoria das condições de vida, que não rejeitam a idéia de desenvolvimento econômico, mas impõem-lhe limites, ao privilegiar a escala local, a ação social, o aproveitamento de técnicas e recursos disponíveis no entorno, o incentivo a formas de produção não capitalistas. Não sendo presumível que o lapso sistêmico facilmente se elida, ou que as gentes se quedem passivamente à espera das condições que as levem a permanecer em vida, o território há que sustentar e sustentar-se economicamente e, além dos recursos que lhe são inerentes, necessita de outros obteníveis com dinheiro[455], a abrir o território ao mundo e às regras nele prevalecentes, mesmo que se queira modificá-las: esse é um dos espaços de atuação em que se afirmam as organizações sociais.

De fato, a se aceitar, com o trabalho de Wallerstein, a idéia de que o sistema-mundo, visto por cima, é um sistema de integração econômico-política dependente do sistema interestatal para se tornar intersocietal, visto por baixo, é a sociedade civil global que apresenta a possibilidade de pressão para internalização do custo de reprodução, que só se pode efetivar por intermédio da ação política do Estado no sistema interestatal para promover uma integração intersocietal que dê sentido à atividade econômica. O papel da sociedade civil é o de incentivar, pressionar e propiciar a destruição criativa das instituições e de suas normas, pois é ela que, no miúdo, como agente e paciente, se incumbe da manutenção do sistema.

---

[454] *"The notion of global change as the result of complex interactions obscures causal relations and, hence, fails to reveal the strategically important points at which resistance and protest can bring leverage to bear"* (HERKENRATH *et al.*, 2005, p. 162).

[455] "O dinheiro é uma invenção da vida de relações e aparece como decorrência de uma atividade econômica para cujo intercâmbio o simples escambo já não basta" (SANTOS, 2000, p. 96).

Economia-mundo e Educação

Sob os pressupostos da Economia Política dos Sistemas-Mundo, os conceitos de totalidade, divisão do trabalho e de inter-relação competitiva entre estados permitem caracterizar a Educação como um dos subsistemas sociais relevantes, utilizado como máquina de guerra pelo modo de produção ou de organização econômica dominante e como aparelho de captura de cada Estado que se atrela ao sistema internacional de estados, tendo em vista a defesa de interesses competitivos. Além disso, a educação formal tem sido entendida como uma conjunção de conteúdos, processos e práticas, com diferentes graus e níveis de formalização, estruturação e integração, que propiciam a humanização do homem *no âmbito de sua cultura de referência*. Por isso, a Educação ora é vista sob perspectiva estratégica, ora tática, o que instaura práxis plenas de ambigüidades e assimetrias, mas sempre orientadas a suportar os tipos de economia social prevalecentes, *caracterizadoras* de culturas.

Assim sendo, se social, política e economicamente, de há muito a Educação pôde ser entendida como instituição social, área de conhecimento, esfera de ação e campo de trabalho, recentemente passou a ser vista, também, como mercado e indústria e, como tal, menos encarada como compromisso de Estado, por sua natureza pública, para ser considerada serviço comercial passível de exploração por capitalistas locais e internacionais, máxime no "segmento" da Educação Superior, compreendida como espaço privilegiado da formação profissional.

Ao se aproveitar do constructo de Wallerstein dois de seus conceitos orientadores, divisão do trabalho e tendências seculares, para explorá-los em suas relações com a Educação, é possível percorrer, sob a divisão do trabalho, os aspectos-chave de *cadeia produtiva*, aplicado à Educação Superior; de *centro, semiperiferia* e *periferia*, empregado às relações e condições de essencialidade, complementaridade e governança, que se instituem e constituem nessa cadeia produtiva; de *desigualdade de troca* e *acumulação de capital*, voltado à possível avaliação e distribuição de resultados entre os agentes. Em tendências seculares, relevam as faces da *mercadorização* da Educação Superior, que, como produto, passa a ser discutida no âmbito da Organização Mundial do Comércio; da *mecanização*, pelo uso intensivo da telemática aplicada à produção e à disseminação de conteúdos, de processos instrucionais e de avaliação de desempenhos; da *burocratização*, exigente de métodos, técnicas e padrões compatíveis com recursos digitais e de regulamentações internacionais acreditadoras do *apparatus*; da *expansão*, pela necessidade de abarcar grandes contingentes, como meio de diluir o capital fixo.

A Educação foi tratada, ao longo de dois séculos, como assunto da exclusiva economia interna de cada Estado, por se aceitá-la como a exercer papel fundamental na disseminação e preservação da cultura nacional, a ponto de, em muitos casos, transformar-se em arena de confronto entre etnias em busca de perpetuação de suas especificidades lingüísticas, religiosas e culturais. Como assunto de Estado, serviu a misteres políticos, como a imposição de uma língua nacional, a sobrepor-se à variedade de idiomas ou dialetos existente, acolher ou banir religiões, pela oficialização de uma delas, além de prestar-se às discriminações racial, econômica e de gênero, implicitamente ou às escâncaras. Se, *grosso modo*, for possível aceitar a de-

composição do sistema educacional em duas esferas de diferentes âmbitos de abrangência, Educação Básica e Educação Superior[456], evidencia-se que sobre a primeira o poder do Estado se fez exercer generalizadamente, sendo mais diversificadas as formas e os regimes pelos quais foi abordada e regulamentada a Educação Superior.

De fato, não foi apenas à Educação que coube essa característica de ser entendida como incumbência de cada Estado. A própria concepção de Estado e a pregação em prol de sua inserção na economia capitalista se justificaram, num caso, pela gestão do bem comum e proteção do indivíduo, no outro, pela maior objetividade no alcance e manutenção desses objetivos. Então, se entendido o funcionamento do Estado como o de um todo sistêmico, a Educação é um dos subsistemas sociais relevantes, a compor, com os subsistemas de Saúde e de Seguridade Social, o tripé essencial do Estado que almeje proporcionar bem-estar social à população. Contudo, sob perspectiva sistêmica, o Estado é variável componente de sistema maior, do sistema internacional de estados, cujas classes dominantes deles se valem para competir entre si, com vistas ao máximo proveito obtenível frente às forças que consigam arregimentar.

Assim, o conceito de *inter-relação competitiva entre estados* compreende: *a)* como inter-relação, uma condição de necessidade ou de interesse, que apela a uma ligação inevitável ou desejável; *b)* como competitiva, a existência de semelhança de pretensão com premiação única, destinada ao vencedor, conforme regras estabelecidas de comum acordo, impostas por um dos membros, ou advindas de fora do contexto da liça; *c)* como Estado, o país politicamente organizado e geopoliticamente posicionado, que se vale de seus aparatos e alianças - produtivos, diplomáticos, militares - como forças atuantes ou latentes. Ou seja, a inter-relação competitiva entre estados configura sistema de forças em que cada Estado procura preservar-se pelo estabelecimento de relações favoráveis com os demais, a implicar em capacidade de imposição de assimetrias nas relações de troca.

Com efeito, a figura do Estado assoma quádruplo papel: *a)* o *interno de dominação*, em que a classe governante, por meio do aparelho de Estado, busca manter estável a estrutura de dominação; *b)* o *interno de produção*, em que a classe empresarial, ao apelar à utilização dos recursos do Estado, pressiona para que ele seja provedor das condições gerais de produção; *c)* o *externo de competição*, em que a classe dominante, em nome dos interesses nacionais, põe o aparato do Estado a serviço de seus interesses e em posição de competição; *d)* o *externo de coalizão*, em que a classe alta[457], como classe para si[458], o toma na condição de me-

---

[456] Apesar de serem esses os níveis estabelecidos na legislação brasileira - o artigo 21 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394 de 20/12/1996) dispõe que "a educação escolar compõe-se de: I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II - educação superior" - é generalizada sua adoção entre os países. Por isso, este texto assume a existência de apenas dois níveis, básico e superior, que se diferenciam pelos objetivos, públicos acolhidos e pelas implicações sociopolíticas e econômicas de sua abrangência.

[457] Este texto considera que: 1. a *classe alta* é formada pelo conjunto das pessoas de elevada condição social pela riqueza que dispõem, mas que acolhe, temporariamente, membros das classes governantes, gerenciais, artísticas e outros notáveis que servem ou possam servir a seus desígnios; 2. a *classe média* é formada pelo conjunto dos profissionais liberais, pequena burguesia comercial e industrial, e quadros médios e superiores da administração

ro operador, na articulação de coalizões de classe supranacionais, que o ultrapassam. Nesse concerto, a Educação Básica, parece, aloca-se sob os auspícios dos dois primeiros papéis, enquanto a Educação Superior é acolhida nos âmbitos do segundo e do terceiro papéis, já que voltada à "produção" de quadros técnicos, profissionais liberais e de gestores; os últimos, preferencialmente com espírito cosmopolita, para assumir posições de coordenação que possibilitem a submissão ao domínio e a sustentação do sistema.

Essa intensa divisão vertical e horizontal do trabalho e do poder, que, por um lado, origina e institui estruturas de coordenação e, por outro lado, desenvolve e interliga fluxos de produção para formar cadeias progressivamente mais elaboradas e sofisticadas, açula interesses de diversas naturezas. Estes ora se põem em colisão ora em coalizão, quer em assuntos focais, quer em temas gerais, a caracterizar embates e debates que, conforme a amplitude e a duração do movimento e a expectativa sobre o valor absoluto e relativo do resultado, delimitam a quantidade e a variedade dos recursos e esforços envolvidos, isto é, diferenciam o estratégico do que é tático.

Em verdade, as situações de conflito e aliança de interesses não poderiam existir fora de contexto que instituísse referencial amplo e aceito, a valorizar o campo de disputa para justificar a pugna. O sistema de mercado, o modo capitalista de organização da produção e a acumulação de capital proporcionam esse referencial, cuja adoção e disseminação impossibilitam insulamentos e auto-suficiências, que somente são concebíveis para povos que habitem lugares remotos e vivam em estágios civilizacionais pautados pela simplicidade. Por isso, a própria noção de civilização passou, paulatinamente, a conotar mais o grau de sofisticação tecnológica dos recursos de produção e das formas de vida de um povo ou de uma região, do que os diversos modos de vida historicamente desenvolvidos pelos povos ou por uma sociedade.[459] A idéia de civilização, contida na expressão Civilização Ocidental, quer-se e fez-se paradigma ao ter como âmago seu modo de produção. É ele que configura um tipo de economia capitalista, cuja força centrípeta atrai, envolve e absorve as variadas articulações de organização da produção empreendida pelos povos e países, até que se afigure como força inexorável.

Esse arranjo, de alcance mundial e interconexão sistêmica, se expressa no *conceito de totalidade*: é ele que propicia, ao mesmo tempo, a compreensão do todo e do papel das partes, pois ao ser unidade dinamicamente composta contempla um todo em mutação constante, já

---

pública e privada que não se enquadrem na condição de gestores; 3. a *classe dos gestores* é formada pelo conjunto de administradores e executivos, que, não sendo donos, controlam o capital produtivo ou meios de produção, por estarem incumbidos de cuidar e de promover a integração requerida pela economia capitalista, posição esta que lhes enseja comportamento corporativo oportunístico - no âmbito do Estado, das empresas, dos sindicatos – para proteger seus interesses; 4. a *classe dominante* é aquela que, direta e/ou indiretamente, empalma um poder político que vai além do Estado Restrito - governo, parlamento, tribunais - e caracteriza o Estado Amplo, que, na acepção de Bernardo (1998), inclui todas as formas organizadas do poder das classes dominantes.

[458] O conceito de *classe para si* é de Marx e caracteriza o estado de consciência de uma classe social, que, por compreender sua existência e papel nas relações econômicas da sociedade, torna-se, por isso, sujeito de ação política, capaz de intervir no processo histórico.

[459] Nesse sentido, é possível referir-se a uma civilização egípcia ou inca, mas não a uma civilização norte-americana ou brasileira.

que oriundo da interação das partes, mas que por ser um emergente sistêmico não se constitui por adição ou justaposição, mas pelo resultado da relação competitiva que impede a inércia: por isto o equilíbrio de forças de cada época caracteriza-se como equilíbrio dinâmico. Ao ser uma totalidade, possibilita, a partir de si, acolher a idéia de *divisão do trabalho* única, decorrente do poder relativo de cada parte em cada época frente às possibilidades de atuação estratégica que possa sustentar. Esta, por ser apanágio de poucos, estrutura e hierarquiza as relações, a dar ensejo à configuração de regiões ou países centrais, semiperiféricos e periféricos, em função dos papéis que possam ou sejam chamados a representar frente à intensidade de capital e do nível de sofisticação dos processos de produção que ostentem.

A Educação, como subsistema, abriga-se sob este duplo racional que os conceitos de totalidade e de divisão do trabalho encerram, pois da totalidade deriva e à divisão do trabalho é simétrica. Isto porque, conforme a época e o estágio de desenvolvimento da economia-mundo, a educação formal apresenta-se com diferentes graus de importância relativamente à produção e desfruta de distinto *status* social.

Durante a consolidação da manufatura nos países industrializados, a Educação Básica foi considerada estratégica, à medida que os conteúdos que ministra se constituíam em requisitos ao bom desempenho do proletariado e ao adequado funcionamento do mercado. À época, a Educação Superior destinava-se às elites, sendo mais reputada meio de erudição do que saber passível de aplicação; à exceção da Medicina, do Direito e da Engenharia. Após a Grande Guerra I, a ênfase sobre a Educação Básica se deslocou a favor da Educação Superior, que passa à condição de estratégica nos países adiantados, face à necessidade de buscarem inovações técnicas e organizacionais que os distinguissem e, depois, de operacionalizá-las e disseminá-las, o que levou a que fosse massificada. Os demais países, defasados em seus processos de desenvolvimento econômico e social, também se descompassaram em suas estruturas e prioridades educacionais, mas, mesmo assim, o valor social da Educação aumentou, pois a ausência de escolarização básica passou a assumir caráter de inadmissibilidade e a formação superior de desejabilidade, como bem social, à parte do engajamento das pessoas à produção.

Desse modo, a Educação é caracterizável como subsistema de dupla aderência: ao âmbito local, ao âmbito da economia-mundo. Na primeira instância, pode carregar em seu bojo as demandas da produção e as exigências da vida em sua sociedade de referência e, aí, ser portadora das especificidades que a demarcam e estar sob o controle do Estado. No âmbito da segunda esfera, deve estar forçosamente alinhada ao estado da arte nos diversos campos de conhecimento relevantes, o que a descola de necessidades locais e da influência estrita do Estado. Os subsistemas de Educação Básica e de Educação Superior, parece, captam essa ambivalência e, pela indução externa, a Educação Superior propende ao compartilhamento do conhecimento universal e a Educação Básica ao universalismo dos conteúdos. Na Educação Superior, todavia, por falta de recursos, interesse e vocação, não é possível a todas as instituições participarem relevantemente da produção do conhecimento universal, pelo que parte delas se

conforma à condição de instituições de ensino, parte se orienta à produção do conhecimento útil da pesquisa aplicada, patrocinado por empresas, outra parte, orientada pela e para a pesquisa de base, contam com recursos para se manterem na condição de centros de referência, mas progressivamente dependem de aportes privados. Isto significa colocar uma cunha entre a produção e a disseminação do conhecimento, para que a invenção e a descoberta, promotoras da diferenciação, possam ser açambarcadas pelos interesses privados que as patrocinam.

O subsistema Educação deveria segmentar-se para levar em conta diferenças de papéis que lhe caberiam exercer em regiões ou países centrais, semiperiféricos e periféricos? Nestes últimos, caberia ao subsistema Educação incumbir-se, primordialmente, da função ensino? Se assim for, toda a Educação, a despeito de sua estruturação em níveis, não se caracterizaria como básica, já que balizada pela reprodução? A massificação da Educação permite, ainda, conotá-la como subsistema estratégico do ponto de vista da economia-mundo? Posta a disseminação da educação formal e que sua existência está assegurada, é possível colocá-la na condição de pré-requisito, ou seja, de mera condição geral de produção?

O que ressalta é que de pouco adianta enlevar a Educação, colocando-a como um bem da Cultura, fazendo sobre ela repousar a esperança de melhor devir, ou denegri-la, epitetando-a de instrumental ao se por ao serviço de um modo de produção, se, construção humana, dependente da concepção humana de homem, envolve homens que não têm a mesma visão sobre qual deva ser a relação mantida entre eles e, portanto, de quais devam ser os valores e objetivos da Educação e sobre o que deva orientar os processos educativos[460], para decidir entre os fins e os meios possíveis. Então, se torna necessário defrontar uma bifurcação ou uma interseção: *como bifurcação*, considerar a Educação, primordialmente, entre as ciências humanas[461], preocupada com o desenvolvimento integral do indivíduo, ou alinhá-la, preferencialmente, entre as ciências sociais, "como coisa eminentemente social, tanto por suas origens como por suas funções", à Durkheim[462]; *como interseção*, aceitar que é possível acatá-la em ambas as conotações e conciliá-las pela escolha de percurso híbrido.

Na hibridez, o sentido da Educação é antropológico e sociológico. Pensá-la em sentido antropossociológico, porém, é assumi-la compromissada com a integralidade do homem, em suas dimensões racional, intuitiva e sensível e, por isso, interdisciplinar em essência. Pensar a Educação em sentido integral é assumi-la como ação intencional de busca: primeiro, de construção do conhecimento; depois, de sua disseminação. Pensar Educação em sentido de construção e de disseminação do conhecimento é assumi-la como processo, que toma o homem

---

[460] "Para educar o homem de um modo sensato e esclarecido, convém saber no que queremos que eles se tornem quando os educamos. E para sabê-lo é necessário indagar para que vivem os homens - ou seja, investigar qual pode ser a finalidade da vida e o que ela deve ser. Portanto, devemos também inquirir sobre a natureza do mundo e os limites que este fixa para o que o homem pode saber e fazer" (KNELLER, 1966, p. 11).

[461] Esta é a classificação oficialmente adotada no Brasil.

[462] "O homem que a educação deve realizar, em cada um de nós, não é o homem que a natureza fez, mas o homem que a sociedade quer que ele seja; e ela o quer conforme o reclama sua economia interna" (DURKHEIM, 1929, p. 102).

quer em sua individualidade, quer diante do outro e com o outro, em grupo, quer diante dos outros e com os outros, em sociedade, produzindo conhecimento considerado socialmente válido, a justificar sua disseminação. Pensar Educação em sentido de construção de conhecimento socialmente válido pela interação objetiva, subjetiva e intersubjetiva dos homens é assumir que, por ser produção é trabalho, por ser trabalho social é político, por ser trabalho validado socialmente é simbólico.

Então, Educação é *processo* de trabalho epistemo-político-simbólico de produção e reprodução de conhecimento socialmente válido, que objetiva o desenvolvimento integral do ser singular, em suas dimensões racional, intuitiva e sensível, e do homem social, em suas dimensões de relações sociais grupais, coletivas e de cidadania, visando o bem geral, grupal e individual. Então, Educação é *instituição social* que, ao mesmo tempo, produz e reflete uma específica forma de divisão do trabalho, de estruturas de coordenação do trabalho e de estruturas de poder, constituintes e instituintes de particulares formas de vida e de visões de mundo, caracterizadoras de culturas. Então, Educação é *prática* socialmente valorizada, que se compõe de processos de trabalho com diferentes graus e níveis de formalização, estruturação e integração, a propiciar, de fato, a humanização do homem, no âmbito de sua cultura de referência.

As visões de mundo, condicionantes das formas de vida, quando partilhadas pela sociedade, dão sustentação a estruturas de coordenação e de poder legítimas, baseadas na autoridade[463], enquanto em situações em que as visões de mundo não são compartilhadas e/ou as formas de vida não são satisfatórias, a sustentação das estruturas de coordenação e de poder é baseada na coerção e justificada por ideologia.[464] A Educação tanto pode prestar-se à emancipação do sujeito, numa hipótese, como à submissão do indivíduo, na outra. Neste caso nega seu fulcro, primeiro em sentido sociológico, ao configurar-se como força coadjuvante na manutenção de sistema de dominação, a impedir que a sociedade atinja seu fim e propicie o bem geral, secundariamente em sentido antropológico, ao não propiciar a humanização do homem.

Então, o papel da Educação não pode repousar apenas sobre a função ensino, a reproduzir conhecimento, pois, a par da simetria em relação à divisão internacional do trabalho e do impulso que recebe do modo de produção prevalente, como bem social ultrapassa a esfera material e instrumental para propiciar aos homens o discernimento indispensável à livre construção de sentidos. Esse papel é fundamentalmente axiológico e, portanto, político, como busca expressar o diagrama a seguir.

---

[463] "Autoridade é o controle ou influência sobre o comportamento de outros para a promoção de metas coletivas, com base em alguma forma constatável de consentimento informado destes outros". "Poder é o controle ou influência sobre as ações dos outros no intuito de atingir as próprias metas, sem o consentimento desses outros, contra a vontade deles, ou sem seu conhecimento ou compreensão" (BUCKLEY, 1971, p. 264).

[464] "A meta a ser atingida pelo regime totalitário é moldar a vida particular, o espírito das pessoas e os costumes dos governados de acordo com uma ideologia dominante, a qual se torna obrigatória para todos. Isto significa que se torna obrigatória também para aqueles que não se submetem livremente a tal ideologia, [com o regime] utilizando os diferentes instrumentos do exercício do poder" (VIEIRA, 1992, p. 39).

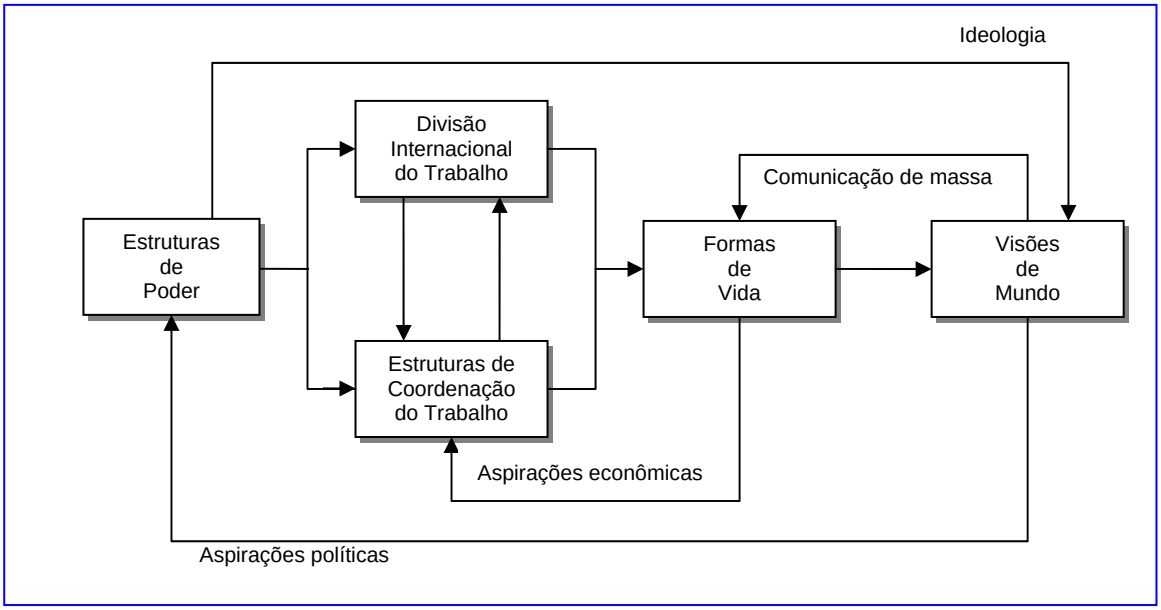

Figura 7. Estruturas de poder, divisão do trabalho, formas de vida e visões de mundo
Fonte: Autor

A inter-relação entre o lado real da economia e o aparato educacional se estreitou ao longo da modernidade e, talvez por causa disso, em detrimento das outras funções que caberiam, idealmente, à Educação desempenhar. Isto se deveu, por um lado, à dinâmica do modo de produção capitalista e, por outro lado, à intensificação das atividades de produção, pela separação da produção do consumo, que enseja progressiva interdependência entre pessoas, grupos e sociedades para que possam alcançar seus objetivos ou fins.

Assim, se for tomado como ponto de referência e processo indutor a dinâmica do capitalismo, constata-se que ela é dependente de sua própria eficácia. Esta repousa sobre a ação intencional e contínua para que possa ser alcançada e, sendo bem sucedida, sustentar àquela; como a constituir sistema auto-alimentado. O sistema, porém, além de auto-alimentado, quer-se auto-regulado e auto-regulador, pois, para manter a intencionalidade da ação na direção do proveito próprio, busca condicionar o ambiente de modo a favorecer-se. Esse condicionamento se engendra em centro de poder composto por estados proeminentes do ponto de vista sistêmico e por organismos internacionais deles dependentes, que, por articulações diversas, concertadas ou não, procuram superar as contradições intrínsecas do sistema através da absorção das dificuldades e da geração de propostas tidas como evolutivas, as quais visam, de fato, garantir a sustentação global do sistema. Os estados ou as regiões parceiras e subalternas, da semiperiferia e da periferia, ficam na dependência dessas articulações e no papel de disseminadores ou reprodutores daquilo que é tido como relevante, conforme entendido e produzido nos centros difusores de idéias e, por vezes, de diretrizes.

Nesse contexto, a Educação pode converter-se, ao mesmo tempo, em opção estratégica (ao se instituir em política de Estado) e campo de manobra (ao se subordinar às políticas de governo), já que, por um lado, é depositária de nobres ideais humanistas, manipuláveis pela

retórica, e, por outro lado, demanda largos prazos para implantação de propostas e avaliação de resultados, a ensejar atitudes de expectativa esperançosa - o adiamento proveitoso da concepção de Freud. Seu acoplamento exitoso à Economia é apresentado como tendente a favorecer a formação do capital humano requerido pelo sistema produtivo, propiciar aos seus beneficiários acesso aos postos de produção, proporcionar desempenhos compatíveis com os níveis de produtividade exigíveis e concorrer para o crescimento econômico, cujos efeitos de redistribuição se reverterão em benefício coletivo.

Colocada nestes termos, evidencia-se o motivo do interesse da Economia pela Educação, pois esta mobiliza, enquanto incumbência de Estado, grande contingente de recursos - da ordem de 3% a 5% do valor do PIB em boa parte dos países e de 7% nos países da OCDE - e, enquanto fator de produção, possibilita enquadrá-la como investimento. Esses elementos ensejam a arquitetação de cadeias de causalidade, tão apreciadas pelos economistas, cujas análises e avaliações se revestem de amplas implicações políticas, por interferirem na alocabilidade dos recursos. De qualquer modo, as contribuições de pesquisas empíricas bem permitem compreender aspectos relevantes das relações entre Educação e Economia, como são exemplos os estudos empreendidos por Silva; Marinho (2005) e Camargo (2006).

Silva; Marinho procuram avaliar a influência sobre o crescimento econômico, com base em três diferentes abordagens, examinando se o capital humano: *a)* deve ser considerado um fator de produção como qualquer outro na função de produção, como propõe Lucas (1988); *b)* influencia o crescimento do produto via difusão tecnológica, como sugerem Nelson e Phelps (1966); *c)* influencia o crescimento por meio da produção de conhecimento e de geração de progresso técnico, como pretende Romer (1986 e 1990).[465] A aplicação empírica é feita para conjunto de 68 países com diferentes padrões de crescimento, no interregno 1960-1990, e repetida para os subgrupos de 23 países ricos, 28 de renda média e 17 países pobres, de acordo com a classificação do Banco Mundial, a fim de "tentar identificar diferentes efeitos da inclusão do capital humano, conforme o grupo de renda considerado" (SILVA; MARINHO, 2005).

A utilização de modelos econométricos permitiu aos autores constatarem, na amostra ampla, que "a estimativa da variável capital humano mostra-se consistente com a proposição dos defensores da abordagem do capital humano influenciando o crescimento econômico por meio do processo de sua acumulação" (SILVA; MARINHO, 2005). Além da relevância do capital humano no processo produtivo, os autores estimaram que a porcentagem de crescimento da renda decorrente de um ano adicional de estudo formal corresponde a 8,73%. A exceção fica para os países de renda média, em que a variável capital humano apresenta-se como não significativa, o que equivaleria a reduzir o aparato econométrico utilizado a uma função de

---

[465] LUCAS, R. E. *On the mechanics of economic development*. Journal of Monetary Economics, 22, p. 3-42, 1988 - NELSON, R.; PHELPS, E. *Investment in humans, technological diffusion and economic growth*. American Economic Review. *Paper and Proceedings,* 56 (2), p. 69-75, 1966 - ROMER, P. *Increasing returns and long-run growth*. Journal of Political Economy, 94, p. 1002-1037, 1986 - ROMER, P. *Endogenous technological change*. Journal of Political Economy, 98, *part* 2, p. 71-102, 1990.

produção do tipo Cobb-Douglas.[466] Salientam, ainda, que os países pobres são os que apresentaram a maior taxa de variação técnica anual, em torno de 1,8%, contra 1,5% dos países de renda média e 0,43% dos países ricos. Quanto ao processo de inovação tecnológica, dizem os autores, as estimativas apontam que é "fortemente influenciado pelo estoque de capital humano em todos os grupos de países investigados, enquanto a difusão tecnológica e o *catching-up* beneficiam apenas os países seguidores", como seria de esperar.

Silva; Marinho (2005) confirmam, assim, a hipótese submetida a teste, de que as três abordagens explicativas da contribuição do capital humano para o crescimento econômico são conciliáveis, ressalvando, apenas, que os efeitos podem ser diferentes quando se adotam amostras separadas por grupo de renda.

Camargo (2006) busca contrapor às abordagens tradicionais forma alternativa de considerar a importância do capital humano, ao enfocar os custos privados e sociais do não investimento, valendo-se de estudos para países em desenvolvimento.

Inicialmente, seu racional, sob óptica privada, assenta-se em Becker (1964)[467], que propõe a possibilidade de ser o fator educação que aumenta a produtividade dos trabalhadores e o interesse dos empregadores por eles, resultando em maiores salários. Desse modo, do ponto de vista social, acréscimos no nível educacional da população repercutiriam em crescente produtividade, em prol do crescimento econômico. "Em outras palavras, além de ter uma taxa de retorno privada positiva, investimentos em educação teriam taxas de retorno social também positivas" (CAMARGO, 2006). O Autor destaca, igualmente, o trabalho de Temple (1999) sobre estudo anterior de Benhabib e Spiegel (1994), que, pela amostra de 64 países no período 1965-1985, indica ser a variação dos anos de escolaridade significativa para o crescimento econômico dos países analisados, ao lado do trabalho de Krueger e Lindahl (2000), em que sobressai o efeito de longo prazo da escolaridade[468], posto que somente se mostra significativa sobre a taxa de crescimento do produto *per capita* para períodos longos, de 10 e 20 anos, sendo inexpressiva para períodos curtos de 5 anos. Mais relevante, talvez, seja uma das conclusões destes autores: para períodos de 20 anos, a taxa de retorno social dos investimentos em capital humano alcança 30%, "o que representa três a quatro vezes as taxas de retorno privadas estimadas, sugerindo que existem externalidades positivas e elevadas taxas de retorno social dos investimentos em educação" (CAMARGO, 2006). Camargo argúi que: *a)* apesar de os estudos empíricos não serem totalmente conclusivos, a maior parte das evidências mostra a existência

---

[466] A função Cobb-Douglas de custo e produção corresponde à expressão $\log F(K,L) = \log A + \alpha \log K + \beta \log L$, em que K=capital, L=trabalho e $\alpha+\beta$ indicam rendimentos de escala constante quando $\alpha+\beta=1$, crescentes quando $\alpha+\beta>1$ e decrescentes quando $\alpha+\beta<1$.

[467] BECKER, G. S. *Human Capital: a theoretical and empirical analysis with special reference to education*. Chicago: The University of Chicago Press, 1964.

[468] TEMPLE, J. A. *Positive effect of human capital on growth*. Economic Letters, v. 65, n. 1, 1999 - BENHABIB, J. R.; SPIEGEL, M. *The role of human capital in economic development: evidence from aggregate cross-country data*. Journal of Monetary Economics, v. 34, n. 2, Oct. 1994 - KRUEGER, A. B.; LINDAHL, M. *Education for growth: why and form whom?* Cambridge, Mass.: s.n. 2000 (NBER working paper; 7591).

de relação positiva entre anos de escolaridade e taxa de crescimento do produto, a sugerir que investimentos em capital humano, a par de ostentarem taxas de retorno privadas entre 5% e 15% para cada ano adicional de escolaridade, a depender do país, como estima Psacharopoulos (1994)[469], apresentam taxa de retorno social muito elevada, devido a externalidades positivas geradas pelo processo educacional; *b)* a taxa de retorno social muito maior do que a taxa de retorno privada indica que se for deixada às famílias a decisão do quanto investir em educação isto gerará volume de investimento inferior ao ótimo do ponto de vista social, o que justifica, sob perspectiva econômica, os investimentos públicos em Educação.

A contraposição a essa linha de raciocínio, buscada por Camargo (2006), traz à luz o cálculo dos custos ou de quanto os indivíduos e a sociedade deixam de ganhar ao não realizarem investimentos em Educação. Do lado individual, o abandono da formação escolar dificulta o aumento da produtividade e, em conseqüência, restringe as oportunidades de obtenção de renda ou de melhor renda, ao mesmo tempo em que aumenta a probabilidade de desemprego, a fazer com que a renda esperada ao longo da vida seja comparativamente mais reduzida para os pouco educados. Do lado social, a fragilidade dos indivíduos pouco educados gera maior demanda por programas sociais, aumentando os custos sociais desses programas; implica em redução da receita tributária do governo, pela diminuição da base de tributação; eleva a probabilidade de engajamento em atividades anti-sociais, que geram custos e mal-estar sociais.

Para evidenciar essa análise, Camargo (2006) apresenta o estudo de Assunção; Carvalho (2004)[470], em que são estimados os custos privados e sociais da evasão escolar precoce para o Brasil. Nesse estudo os autores comparam o valor presente da renda ao longo da vida, em dólares, de um trabalhador graduado em nível educacional mais elevado, comparativamente a outro de nível escolar imediatamente anterior, considerando a existência de quatro níveis educacionais - superior, segundo grau, primeiro grau, primário - e os dados do PNAD 2002, bem como estimam os custos sociais incorridos pela sociedade, medidos pela perda de arrecadação de impostos, o que lhes permitiu construir as tabelas dispostas a seguir.

Escolaridade	Masculino		Feminino	
	Branco	Não-branco	Branca	Não-branca
Primário	8.151,00	6.876,00	2.848,00	3.089,00
Primeiro grau	8.179,00	6.193,00	4.825,00	3.154,00
Segundo grau	20.391,00	13.992,00	13.970,00	9.800,00
Universitário	92.830,00	74.202,00	60.020,00	45.580,00

Tabela 4A. Custos privados da evasão escolar, por pessoa (em US$) - Brasil

Fonte: Assunção; Carvalho (2004), *apud* Carmargo, J.M. Dívida por Educação: efeitos sobre crescimento e pobreza (2006)

[469] PSACHAROPOULOS, G. *Returns to Investment in Education: a global update*. World Development, v. 22, n. 9, 1994.

[470] ASSUNÇÃO, J. J.; CARVALHO, L. S. *Brazilian Youth at Risk: estimating the costs of not preventing risky behavior*. Rio de Janeiro: Departamento de Economia/PUC-Rio, 2004 (mimeo).

Escolaridade	Masculino		Feminino	
	Branco	Não-branco	Branca	Não-branca
Segundo grau	55,00	0,00	0,00	0,00
Universitário	9. 337,00	4.814,00	2.081,00	205,00

Tabela 4B. Custo social da evasão escolar, por pessoa (em US$) - Brasil

Fonte: Assunção; Carvalho (2004), *apud* Carmargo, J.M. Dívida por Educação: efeitos sobre crescimento e pobreza (2006)

Os dados das tabelas mostram que, considerando os rendimentos vigentes no mercado de trabalho brasileiro, um homem branco com segundo grau, ao não completar o ensino superior, perde, a valor presente, US$ 92.830,00 em salários não recebidos ao longo da vida, enquanto uma mulher não-branca perde US$ 45.580,00, valores esses que, em impostos, gerariam arrecadação de US$ 9.337,00 e US$ 205,00, a totalizar, para esses casos, respectivamente, perdas totais de US$ 102.167,00 e US$ 45.785,00.[471]

Como a correlação entre baixa escolaridade e renda obtida no mercado de trabalho pode ajudar a explicar a pobreza das famílias, Barros; Camargo (1993)[472] desenvolveram o que Camargo (2006) denomina de "um arcabouço simples para analisar a relação entre pobreza e educação", pela decomposição da renda familiar em sete fatores: *a)* proporção de adultos na família; *b)* grau de utilização da força de trabalho dos adultos da família; *c)* nível educacional dos membros da família que trabalham; *d)* poder de barganha dos membros da família que trabalham; *e)* qualidade dos postos de trabalho ocupados pelos membros da família; *f)* transferências monetárias recebidas pela família; *g)* rendas financeiras dos membros da família.

Em 2004, Barros; Carvalho; Franco; Mendonça[473] estimaram a contribuição de cada um desses fatores para explicar os diferenciais de renda entre famílias pobres e não pobres, no Brasil (com dados de 2002) e na Argentina (com dados de 1996), tendo constatado que, no Brasil, as famílias não pobres ganham oito vezes mais, em média, do que as famílias pobres, destacando-se a qualidade dos postos de trabalho ocupados pelos membros da família como fator que explica 45% dessa diferença, enquanto os diferenciais de educação explicam 15% (os demais fatores explicam os restantes 40%, a saber: as transferências e rendas 23%, a proporção de adultos 15%, o grau de utilização da força de trabalho 3%).

Assim, quer se avalie o impacto da Educação sob a óptica da macroeconomia, quer sob a perspectiva da renda das famílias, ora colocando o foco sobre os resultados positivos dos investimentos nela realizados, ora demonstrando as implicações negativas dos custos individuais e sociais da ausência de investimentos, o aporte da contribuição da Educação aparece

---

[471] Camargo aponta que estudo do Banco Mundial (THE WORLD BANK. *Caribbean Youth Development: issues and policy directions*. Washington, D.C.: The World Bank, 2003), utilizando metodologia semelhante, "mostra resultados similares aos apresentados para o Brasil, para cinco países do Caribe: República Dominicana, Guiana, Jamaica, St. Lúcia e Trinidad e Tobago" (CAMARGO, 2006).

[472] BARROS, R. P.; CAMARGO, J. M. *Em busca dos determinantes do nível de bem-estar na América Latina*. Pesquisa e Planejamento Econômico, v. 23, n. 3, dez. 1993.

[473] BARROS, R. P. *et al*. *Acesso ao trabalho e produtividade no Brasil*: implicações para crescimento, pobreza e desigualdade. Rio de Janeiro: IPEA, 2004.

como relevante, reforçando-lhe a aura de bem público e, daí, propensa a ser acolhida como política de Estado.

Entretanto, há que cuidar em relação a esse discurso que propõe a vinculação entre Educação e produção para vê-las orientadas, unicamente, a suportar um tipo de economia social que objetiva a defesa de interesses competitivos privados. Isto desloca o eixo da Educação em direção à produtividade, do trabalhador e da Economia, posto que, no macro nível, condiciona o crescimento econômico e, no micro nível, a renda pessoal, a sugerir que esses aspectos devam servir de base e orientação primordial à atuação do Estado e dos indivíduos. Ao acatá-lo, parecerá, a cada Estado, que se incumbe da adoção da linha estratégica mais consentânea com os requerimentos de sua população e de seu desenvolvimento econômico-social, enquanto, de fato, encaminha-o à homogeneidade de conduta, pois encobre que a decisão estratégica nacional apenas é validada quando apresentar conotação tática do ponto de vista do interesse internacional, ou seja, quando acomodada às condições de força e de distribuição de poder estabelecidos nas relações entre centro, semiperiferia e periferia. Emerge, então, a par do sistema internacional de estados, um subsistema internacional de Educação, orquestrado pelos organismos internacionais, que induzem à tomada de decisão no âmbito dos sistemas nacionais de educação em conformidade com a divisão internacional do trabalho e acorde ao estágio de desenvolvimento da economia-mundo. Por isso, uma Educação nacional que se pretenda estratégica ultrapassa em muito as relações econômicas formais, pois este racionalismo estrito mostra-se estreito, e, no mais das vezes, estéril.

Ao contrário, se forem avaliados os espaços e as condições que estarão reservados à produção ao mercado e à sustentação da vida, bem como, quais modos de vida as alternativas de organização de produção podem ensejar, paralelamente a que alternativas de produção podem derivar de específicos modos de vida, então será possível, conseqüentemente, inferir o impacto provável da Educação Superior: suas características e atribuições frente aos processos de internacionalização da Educação e presumíveis decorrências para os países não centrais, quer em termos de organização da estrutura de ensino, quer em termos de aspectos culturais específicos.

Se for levada em consideração a intensificação das atividades de produção pela separação da produção do consumo, identifica-se que as exigências da vida em sociedades complexas ensejam uma divisão social do trabalho próxima da fragmentação, a ocasionar que a produção individual se desenvolva em atividades ocupacionais ou profissionais de âmbito cada vez mais especializado e restrito, a despeito dos apelos à multifuncionalidade, à interdisciplinaridade e à integração dos fazeres e saberes, cuja incongruência propositiva, na prática, faz apelar à formação de grupos e ao trabalho em equipe, como forma de superá-la.

A se acatar as proposições de Freidson (1996), de distinção das atividades ocupacionais em não-qualificadas, semiqualificadas e qualificadas - desdobradas estas últimas, ainda, conforme demandem especialização mecânica ou especialização criteriosa -, é possível distinguir,

ao menos, três estamentos de funções produtivas - ocupações, ofícios e profissões - a se tomar por base a complexidade da atividade realizada, os requisitos de escolarização presumíveis e o tempo de aprendizagem envolvido na qualificação.

Posicionar-se num desses estamentos, porém, não é mera questão de escolha individual. De fato, cada classe ou fração de classe que compõe a estrutura social, dado o conjunto de condições de sua existência, estabelece rico conjunto de disposições que se instituem como forma usual e socialmente aceita de entendimento das condições e das práticas que lhe são próprias, bem como, por contraposição às demais, da posição que ocupa no concerto social, e instrui os indivíduos que a ela pertencem nessas disposições, reproduzindo-as, posto não haver compreensão de que o modo como se institui e compõe a prática possa ser dela condicionante. Ou seja, aceitando-se a conceituação de Bourdieu (1989, 1998), cada ser singular porta consigo, à partida, uma herança, uma espécie de *capital*, que lhe serve de dote ao seu desenvolvimento pessoal e ao desenvolvimento de suas relações sociais, proveniente dos cabedais familiares, tanto no que respeita à formação cultural, como às posses materiais, que passam a instruir ou a delimitar o espaço social em que pode almejar ou ocupar posições de distinção. Caracteriza-se, assim, o duplo aporte de investimentos, da família e do indivíduo, em que recursos econômicos, culturais, educativos e escolares, aliados ao tempo requerido à incorporação do aparato colocado à disposição, vão, aos poucos, instituindo tanto o espaço social próprio do indivíduo no campo social, como permitindo consolidar um *capital social*[474], de modo que, pela prática de uma solidariedade material e simbólica com os grupos de pertença ou participação, reforce-os e seja por eles reforçado em suas buscas pela satisfação de interesses paroquiais, o que robustece o espaço social e o capital próprios.

Institui-se, desse modo, pela combinação das aspirações com as possibilidades materiais de concretizá-las, um verdadeiro perfil de demanda por Educação, em que as famílias e os indivíduos buscam satisfazer seus interesses educacionais em consonância com seus capitais, cujo dispêndio é crescente à medida que se eleve o nível de ambição. A oferta de Educação pode ser provida pelo Estado ou por particulares, no país ou no exterior, sendo que o tipo, a dimensão, a qualidade e o *status* da oferta por parte do Estado é que enseja ofertas privadas, que podem assumir caráter suplementar, complementar ou de concorrência em relação à Educação Pública e constituir um mercado. Então, em decorrência das características dos espaços de atuação disponíveis, as instituições educacionais privadas adotam posicionamentos competitivos típicos de organizações de mercado, o que dá origem, conforme o grau de abertura permitido pela legislação de cada país, à participação de organizações estrangeiras ou internacionais na Educação local, além das nacionais.

---

[474] "O capital social é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma *rede durável de relações* mais ou menos institucionalizadas de inter-conhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, *à vinculação a um grupo*, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis" (BOURDIEU, 1998, p. 67).

O valor social e econômico dos cursos é passível de ser intuído e aferido, como propõe a Tabela 4A, a induzir o interesse do investidor privado mais à oferta de Educação Superior, posto a Educação Básica, indiferenciada e propedêutica, preparar para o ingresso na Educação Superior ou para as ocupações não-qualificadas e semiqualificadas, para o que a educação pública pode bastar. Isto é, vista como produto, a Educação Básica configura-se uma *commodity*, a despeito das conotações de diferenciação que a educação privada local possa revestir esse nível de ensino, a fim de satisfazer aspirações e demandas de classes ou frações de classe. Diferentemente, a Educação Superior dispõe de ampla gama de campos, áreas e especializações, a apelar ao imaginário do estudante que se encaminha à vida adulta, ao conceder-lhe a primeira oportunidade de escolha em sua educação formal. Além disso, nas carreiras mais valorizadas social e economicamente, a visibilidade e o prestígio das instituições é fator importante no encaminhamento da decisão. Então, quando a imagem de marca é conferida por instituição privada, os cursos passam a ser tratados como produtos que, como qualquer bem de consumo, para além de conteúdos tendentes à similaridade, dado o contexto internacional em que as profissões se inserem, são configurados em consonância com valores e símbolos, a ensejar a *mercadorização* do ensino e propiciar sua *industrialização*: a Educação converte-se em serviço comercial e conta com sistema de valor que lhe é próprio e abarca a educação pública.

O sistema de valor genérico da Educação Superior envolve diversos agentes, a saber:

- *reguladores*, dotados de autoridade legal para expedir e fazer cumprir a regulamentação de referência, que baliza a existência e o funcionamento da Educação Superior;
- *credenciadores*, dotados de autoridade legal para autorizar o funcionamento das instituições de ensino, bem como a abertura e o fechamento de cursos;
- *acreditadores*, dotados de autoridade legal e/ou profissional para fiscalizar o funcionamento e o desempenho das instituições de ensino e dos cursos por elas ministrados;
- *operadores de educação básica,* dotados de autorização oficial para atuar como entidades educacionais, cuja estrutura abriga o corpo escolar estável, composto pela direção, coordenação pedagógica, professores, auxiliares de ensino e pessoal administrativo e de apoio;
- *operadores de educação superior*, dotados de autorização oficial para atuar como entidades educacionais, cuja estrutura abriga o corpo acadêmico estável, composto pela direção acadêmica, coordenadores de curso, pesquisadores, professores, instrutores e bibliotecários, além de secretaria acadêmica e órgãos incumbidos das funções administrativas e de apoio;
- *professores e funcionários,* entendidos como categorias profissionais, com vínculo empregatício com as operadoras de ensino;
- *educandos em educação básica***,** que compõem o corpo escolar flutuante, enquanto estudantes em busca de formação básica e, possivelmente, aspirantes à educação superior;
- *educandos em educação superior*, que compõem o corpo acadêmico flutuante, enquanto estudantes em busca de formação e titulação em área específica;

- *fornecedores institucionais,* aprovisionadores de móveis, máquinas, equipamentos, material escolar e de escritório, bem como prestadores de serviço que atuam no ambiente escolar;
- *fornecedores aos educandos*, aprovisionadores de material escolar, transporte e demais serviços ao estudante fora do ambiente escolar;
- *provedores de conteúdos*, composto, principalmente, pelo setor editorial, que acolhe autores, editores, distribuidores e livreiros, mas, crescentemente, também produtores de *softwares* e *medias* destinados ao ensino e à aprendizagem;
- *associações de interesse específico*, cada qual congregando operadores, professores, funcionários, educandos, fornecedores e provedores de conteúdos, estes, em geral, segmentados por especialização.

Esse formidável aparato, quando concatenado em sistema produtivo, mormente sob a égide privada, pauta-se pelos mesmos princípios de economicidade de qualquer empreendimento particular que atua sob concorrência, com a diferença essencial que processa conhecimento, valores e pessoas, influindo sobre suas vidas e fornecendo-lhes credenciais. Como cadeia produtiva, ao abrir-se à globalização, está sujeita às mesmas condições competitivas de outros setores que se balizam pela economia de mercado e, portanto, utilizada como meio de acumulação de capital, ou seja, vale-se da diferença entre aquilo que cobra e o que remunera.

As tecnologias de comunicação e informação afiguram-se como grandes aliadas no domínio dos custos e aumento da escala de produção, papel que outrora coubera às máquinas mecânicas no processo de industrialização, já que podem assumir quádruplo e essenciais papéis: *a)* ensejar a produção de conteúdos estruturada em módulos e seu armazenamento, o que propicia diluir o investimento no *desenvolvimento* de cursos, que podem ser *formatados* pela combinação de módulos armazenados; *b)* propiciar o gerenciamento da disseminação seletiva de conteúdos, de acordo com os objetivos instrucionais e com os resultados das avaliações de desempenho grupais ou individuais, as quais podem ser instituídas como processo sucessivo e recorrente de induzir respostas certas; *c)* possibilitar atender a requisitos de rastreamento de desempenho adequados à função de concessão de credenciamento; *d)* permitir avaliação de qualidade tanto em função de parâmetros internos, como de avaliações certificadoras e acreditadoras, acordes com exigências externas ou com padrões internacionais. Além disso, a flexibilidade no uso das tecnologias de comunicação e informação possibilita localizar equipamentos, contratar agentes e provedores de conteúdo em qualquer lugar do mundo, frente à obtenção de adequada relação custo-benefício.

De qualquer modo, em consonância com o volume de capital material e simbólico que possam arregimentar e de público necessário à sustentação das operações, as instituições de ensino superior empresariais segmentam suas ofertas, estabelecem seus preços e regulam os filtros de admissão para conformá-los às exigências de *quorum*, o que permite que sejam relacionadas a epítetos comerciais, como: escolas de *griffe*, escolas *boutique*, escolas de *massa*. Em países da semiperiferia e da periferia, em que é mais notória a pouca tradição acadêmica e

a baixa qualificação escolar dos estudantes que acessam o nível superior, tende-se ao credenciando de muitos, à melhoria no nível de informação de boa parte, mas à formação de poucos, a levantar clamor contra a baixa qualidade do ensino, a inadequação do aprendizado à prática profissional, à inutilidade da diplomação para engajamento em postos de trabalho de qualidade, no sentido a que se referem Barros; Camargo (1993). É quando se apresenta o paradoxo, em que uma atividade econômica rentável não apresenta bom resultado.

Lima (2006b) considera a existência de dois fenômenos opostos, a separar os conceitos de *internacionalização* e de *globalização* em Educação. A rigor, a internacionalização é inerente à concepção de universidade, dada a natureza universal do conhecimento, o que incentiva a cooperação acadêmica por intermédio de intercâmbio de pesquisadores, professores e estudantes ou de seus trabalhos e pesquisas, sempre em mútuo proveito, pois isto permite o compartilhamento de saberes, métodos e práticas, quer quando envolvem instituições de centros avançados, quer quando unem representantes de instituições com diferentes níveis de desenvolvimento acadêmico: num caso empurram a pesquisa para frente, no outro diminuem a amplitude da diferença. A globalização da Educação a conota como bem passível de comercialização, com valor econômico e significação política, devido à relevância do conhecimento para obtenção de diferencial competitivo. Seu elevado valor de troca é capaz "de contribuir sobremaneira para a balança comercial dos países exportadores de serviços educacionais e importadores de estudantes" (LIMA, 2006b).[475] Assim, a crescente contraposição da globalização à internacionalização expressa a abdicação do Estado a favor do Mercado.[476]

Dada a massificação do sistema de educação superior dos países centrais e a crescente necessidade de investimentos em ensino e pesquisa para sustentação do padrão de qualidade internacional, as universidades são postas frente a duas restrições relevantes: dependência de financiamento, que tende a ser cada vez mais provido por fontes privadas em decorrência das limitações orçamentárias dos Estados; dependência de "comercialização" de seus serviços, o que se desdobra em "venda de produtos" e angariação de estudantes estrangeiros, posto que a demanda nacional está atendida e a demanda mundial por Educação Superior é crescente, a dobrar a cada dez anos de acordo com Fiemaeyer (2004).[477] Isto acarreta ações mercadológicas e comerciais de representantes universitários dos países centrais junto às famílias de classe de

---

[475] "Nos países da OCDE o setor educacional conquistou o 3º lugar na pauta das exportações de serviços, alcançou o 5º lugar nas exportações americanas, representa o 4º produto de exportação da Austrália e da Nova Zelândia" (LIMA, 2006b, baseada em Brouillette e Fortin, 2004). Segundo a UNESCO (2006), em 2004, os países que mais atraíram estudantes foram: EUA 572.509, Reino Unido 300.056, Alemanha 260.314, França 237.587, Austrália 166.954 e Japão 117.903.

[476] "[...] *lorsqu'il est question d'internationalisation, les relations entre les pays sont réglementées et médiatisées par les États, alors que lorsque l'on fait référence à la mondialisation, les États se passent de cette médiatisation entre les États par la déréglementation et la libéralisation des échanges* (BROUILLETTE & FORTIN, 2004, p. 7 *apud* LIMA, 2007).

[477] *"Le nombre d'étudiants inscrits dans les enseignements supérieurs a doublé tous les dix ans depuis 1960: 13 millions d'inscrits en 1960, 28 millions en 1970, 51 millions en 1980, 82 millions en 1995, vraisemblablement une centaine de millions en 2000 selon les statistiques partielles déjà connues"* (FIEMEYER, 2004, p. 9).

renda em condições de "investimento" na educação superior de seus membros, nos países semiperiféricos e periféricos, para carrearem os economicamente mais bem aquinhoados em direção aos países centrais.

São diferentes, no entanto, as estratégias empreendedoras e organizatórias levadas a efeito por países da União Européia e por Estados Unidos e outros países não europeus interessados na liberalização da prestação de serviços educacionais. Estes últimos têm empregado variedade de arranjos, que vão desde o desenvolvimento de cursos sob demanda para universidades corporativas, até a prática de "desterritorialização", ou seja, da oferta de ensino à distância, ou em parceria com instituições locais, ou por intermédio de campus virtual, passando pela formalização de associações, aquisição de instituições de ensino superior no estrangeiro, abertura de campus em terceiros países e formação de consórcios para racionalização de investimentos e construção/reforço da marca.

Na Europa, sobressaem os esforços de reorganização do ensino superior sob os auspícios e princípios do Acordo de Bolonha de 1999, que visa estimular as organizações à inovação e à obtenção do sucesso pelo crescimento econômico e encorajar as pessoas à busca de qualificação, à mobilidade e ao trilingüismo, tidos como requisitos essenciais à empregabilidade, por meio de uma arquitetura de ensino superior que, simultaneamente, promova a convergência dos processos de certificação acadêmica entre os países e preserve o pluralismo dos sistemas de formação nacionais. Esse passaporte ou euro educacional tem como unidade de referência o *European Credit Transfer System* - ECTS, cujo objetivo é o de fornecer uma grade de interpretação do trabalho desenvolvido pelo estudante, tornando-o transparente, de modo a facilitar sua mobilidade ao longo do processo formativo. Trata-se de levar em conta todo o trabalho efetuado e não apenas a carga horária de freqüência às aulas, sob um paradigma que contempla: *a)* redução da componente letiva; *b)* virtualidade dos processos de formação; *c)* articulação com o mundo do trabalho; *d)* regime de tutoria; *e)* desenvolvimento e avaliação de competências. A organização acadêmica do ensino superior passa a ser composta por três ciclos (identificados pela notação 3-2-3): o primeiro, de três anos de duração, a equivaler ao bacharelado; o segundo, de dois anos de duração, a corresponder ao mestrado; o terceiro, de três anos de duração, a equivaler ao doutorado, sendo este último destinado à pesquisa. O sistema comporta avaliação contínua da qualidade, numa estrutura hierarquizada que, na base, se suporta sobre as comissões internas de avaliação, cujos trabalhos passam por auditagem de comissões externas, que também têm suas auditorias revisadas pelo órgão central da *European Association for Quality Assurance in Higher Education*.

Comparativamente, o encaminhamento adotado por Estados Unidos, Austrália, Nova Zelândia e Japão corresponde àquele que mais bem se vincula à idéia de globalização da Educação, passível de, como serviço, ser comercializada por organizações particulares, voltadas ao atendimento de demandas de clientes institucionais ou pessoais, enquanto o Processo de Bolonha melhor se configura sob a égide de uma internacionalização reconceptualizada, a ter

como fulcro os interesses geostratégicos da União Européia, mas a não impedir a sua utilização comercial. No entanto, a complexidade que a implantação do Processo de Bolonha encerra, propende a trazer contribuições substantivas às propostas "de pensar global e agir local" e de aprendizagem centrada no estudante, em que a Educação Superior pode assumir papel de relevo na ligação do homem com o mundo, respeitada sua cultura de referência.

As noções de globalização e de internacionalização, transplantadas para o Brasil, revelam que a Educação Superior no Brasil é de história recente e sua emergência é marcada pela atuação do Estado, quer nas iniciativas pioneiras de implantação de faculdades isoladas, ainda no Império, até a congregação de cursos sob a égide do conceito de universidade, no Rio de Janeiro, em 1920, em Minas Gerais, em 1928, no Rio Grande do Sul, em 1934, sob patrocínio da União, e da Universidade de São Paulo, em 1934, às expensas do governo paulista. No entanto, desde essas iniciativas pioneiras é possível identificar a relevância da cooperação internacional para a educação superior no Brasil.

Lima (2006a), pelo rastreamento da literatura específica, identifica, *grosso modo*, quatro fases, em que os programas, a interferência de provedores e as motivações configuram diferentes graus de complexidade nas relações com o exterior. A análise do quadro abaixo permite identificar a evolução qualitativa da concepção de cooperação internacional, conforme se atente à variação da motivação, que passa a se deslocar de estritas preocupações acadêmicas, para político-acadêmicas, acadêmico-mercadológicas, acadêmico-econômico-mercadológicas, a indicar, a par da crescente importância da Educação Superior, a migração da ênfase dos acordos bilaterais, para transações multilaterais.

Contudo, a abertura legal em direção à privatização e à globalização do ensino superior decorre da reconfiguração do papel do Estado, consolidada no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (MARE, 1995), que, ao circunscrever quatro setores: 1) núcleo estratégico; 2) atividades exclusivas; 3) produção de bens e serviços para o mercado; 4) serviços não-exclusivos, inclui nestes últimos os serviços voltados à educação, à cultura e às pesquisas científica e tecnológica.[478] Sobre esse racional assenta-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que passa a admitir a existência de instituições educacionais com fins lucrativos, o que veio, por um lado, sustentar a expansão do ensino superior privado, mas, por outro lado, conformar a legislação nacional às pressões dos organismos internacionais engajados na disseminação do movimento da globalização, para fazê-la abranger todos os setores de atividades.

O intercâmbio do Brasil com o exterior não é expressivo. Apesar de o número de estudantes que realizam sua educação superior fora do país de origem ter evoluído de 108.000, em 1950, para 2.455.250 em 2004 (UNESCO, 2006), tradicionalmente a presença de estudantes brasileiros no exterior não é elevada - 19.619 estudantes em 2004, com cerca de 40% destinando-se aos EUA e 30% à Europa -, cabendo boa parte da mobilidade internacional ao patrocínio das uni-

[478] [O Estado] "deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento" (MARE, 1995, p. 17).

versidades públicas e das agências de fomento à pesquisa, além de programas apoiados pela EMBRAPA, IME, INPE e similares, o que caracteriza esse tipo mobilidade como internacionalização de caráter estritamente acadêmico.

Fases	Programa	Provedores	Motivação
1ª fase: **Anos 30 a 50**	Programas de cooperação acadêmica internacional com ênfase na vinda de professores visitantes.	Universidades estrangeiras e brasileiras	Acadêmica: consolidação do projeto acadêmico das instituições emergentes
2ª fase: **Anos 60 e 70**	Programas de cooperação acadêmica internacional com ênfase na presença de "consultores" e da concessão de bolsas de estudo para realizar mestrado ou doutorado no exterior.	Agências internacionais e Governo brasileiro Agências nacionais e internacionais	Político-acadêmica: reestruturação do sistema educacional superior em consonância com o "modelo americano"
3ª fase: **Anos 80 e 90**	Programas de cooperação acadêmica internacional com ênfase na formação de grupos de estudo e pesquisa em torno de temas de interesse partilhado. Concessão de bolsas de estudo para realizar doutorado no exterior em áreas classificadas como estratégicas. Programas de cooperação acadêmica internacional com ênfase na vinda de professores visitantes, na ida de estudantes para realização de poucas disciplinas	Agências internacionais e Governo brasileiro Agências nacionais e internacionais Universidades estrangeiras e instituições de educação superior privadas.	Acadêmico-mercadológica: *a)* expansão e consolidação dos programas de pós-graduação *stricto sensu*; *b)* incremento da pesquisa de ponta em áreas estratégicas; *c)* diferencial competitivo de algumas instituições ou de alguns cursos.
4ª fase: **Anos 2000**	Programas de cooperação acadêmica internacional com ênfase na formação de grupos de estudo e pesquisa em torno de temas estratégicos e de interesse partilhado Concessão de bolsas de estudo para realizar doutorado no exterior em áreas classificadas como estratégicas e sem tradição de pesquisa no País Programas de cooperação acadêmica internacional com ênfase na vinda de professores visitantes, na ida de estudantes para realização de poucas disciplinas Comercialização de serviços educacionais	Agências internacionais e Governo brasileiro Agências nacionais e internacionais Universidades estrangeiras e instituições de educação superior privadas Corporações internacionais Universidades corporativas	Acadêmico-econômico-mercadológica: *a)* inserção internacional dos programas de pós-graduação *stricto sensu;* *b)* incremento da pesquisa de ponta em áreas estratégicas; *c)* diferencial competitivo de algumas instituições ou de alguns cursos; *d)* captação de estudantes.

Quadro 20. Motivações e fases da internacionalização da Educação Superior

Fonte: LIMA, Manolita Correia. *A educação superior no Brasil: das motivações ao processo*, 2006a.

Outras modalidades vêm tomando corpo no âmbito das instituições de ensino superior privadas. Uma delas é a "associação" de instituições brasileiras com organizações privadas internacionais, que propõem aos estudantes a possibilidade de fazer parte do curso no exterior,

mas cuja incipiência ainda não permite avaliação de resultados. Outra é o estabelecimento de "parcerias" com instituições estrangeiras notáveis que possam se constituir em atrativos à angariação de estudantes locais, ou reforço da imagem de marca, mas que oferecem estadas de curta duração, de poucas semanas a um semestre letivo, em que são cursadas poucas disciplinas e/ou é praticado o idioma estrangeiro, mas apresentam baixa relevância acadêmica. Do ponto de vista do acolhimento de estudantes estrangeiros, o Brasil (1.260 estudantes em 2004) e a América Latina (36.536 estudantes em 2004, dos quais 37,5% com destino a Cuba) não se apresentam como destinos: de acordo com dados da UNESCO, apenas 1,5% do contingente total coloca a América Latina como opção, enquanto 2,5% escolhe a África subsaraariana, com destaque para a África do Sul, com 83% das escolhas.

Então, em que pesem iniciativas mais recentes de aproximação entre IES privadas e organizações internacionais, por processos que mais parecem refletir reações a estímulos de mercado do que a existência de planos institucionais conseqüentes, Lima (2006a, 2006b) considera que "a cultura acadêmica brasileira está mais orientada para processos de internacionalização e menos subordinada a processos de globalização" e elenca argumentos que podem ser assim resumidos:

a) o caráter público da Educação é um dos pilares da República, logo a Educação Superior é um serviço público que apenas por autorização do Estado pode ser delegado a particulares, mas que não perde a condição de direito público quando oferecida por instituições privadas;
b) a Educação Superior pública é reconhecida como qualitativamente superior à educação privada, em decorrência, entre outros fatores, de concentrar a maior parte da pós-graduação *stricto sensu* e dos programas de cooperação internacional;
c) o faturamento do ensino superior privado gira ao redor de R$ 15 bilhões anuais, segundo dados da Hoper Educacional para 2005, sendo que o montante que cabe às *griffes* e *boutiques* é da ordem de R$ 2 bilhões anuais;
d) 63% dos alunos do ensino superior privado têm renda familiar abaixo de 10 salários-mínimos, o que leva à necessidade de mensalidades médias em valores inferiores a 1 salário-mínimo, enquanto ao redor de 3/4 das IES operam com mensalidades superiores, o que, frente ao desemprego médio de 18% na faixa etária de 18 a 24 anos, leva à inadimplência e à evasão de aproximadamente 50% dos estudantes, de acordo com dados da Hoper; contudo esse é o segmento em que há crescimento da demanda;
e) a distribuição da população por faixa etária está a indicar o deslocamento para cima da idade média, com repercussão nos contingentes populacionais das faixas correspondentes ao ensino médio e ao ensino superior, implicando na estabilização da demanda.

Estes dados e ponderações ensejam inquietações. Que papel pode aspirar na economia-mundo o país incapaz de massificar o acesso ao sistema de Educação Superior e de dotá-lo de nível de qualidade compatível com as demandas presentes e de futuro previsível? Qual a importância da Educação Superior num país que assume como posicionamento estratégico a perspectiva do desenvolvimento dependente e associadado, quando aquele a quem se associa está a perder sua relevância?

Cenários para o sistema-mundo capitalista

Estuário de percurso marcado pelo embate de múltiplas forças, o primeiro quarto do século XXI parece se configurar como um daqueles períodos em que se processa transição evolutiva do sistema-mundo capitalista, a alargar e aprofundar o processo que Chase-Dunn (2005), atento à longa duração, caracteriza como de globalização estrutural, em que o progressivo entrelaçamento das instituições e organizações em torno da intensificação das relações econômicas, políticas e culturais propende a encontrar os pontos de bifurcação antevistos por Wallerstein, propiciadores de escolhas. Estas, porém, não se apresentam como sendo predominantes estruturais, como as postas em confronto durante as guerras quentes e a guerra fria, quando se antepunham formas de dominação e opções por economia de mercado ou economia planificada, mas pelo encontro de novo marco regulador para a economia de mercado, frente ao esgotamento da alternativa neoliberal, com sua crença mítica na suficiência do livre jogo das forças de mercado para propiciar a melhor alocação dos recursos. Como busca evidenciar o diagrama a seguir, a arquitetura institucional real sobre a qual se assentam as virtualidades do sistema interestatal e da economia-mundo, parece mais bem requerer revisão nas regras e nos papéis das instituições e organizações existentes e de seus agentes, do que alterações estruturais de monta.

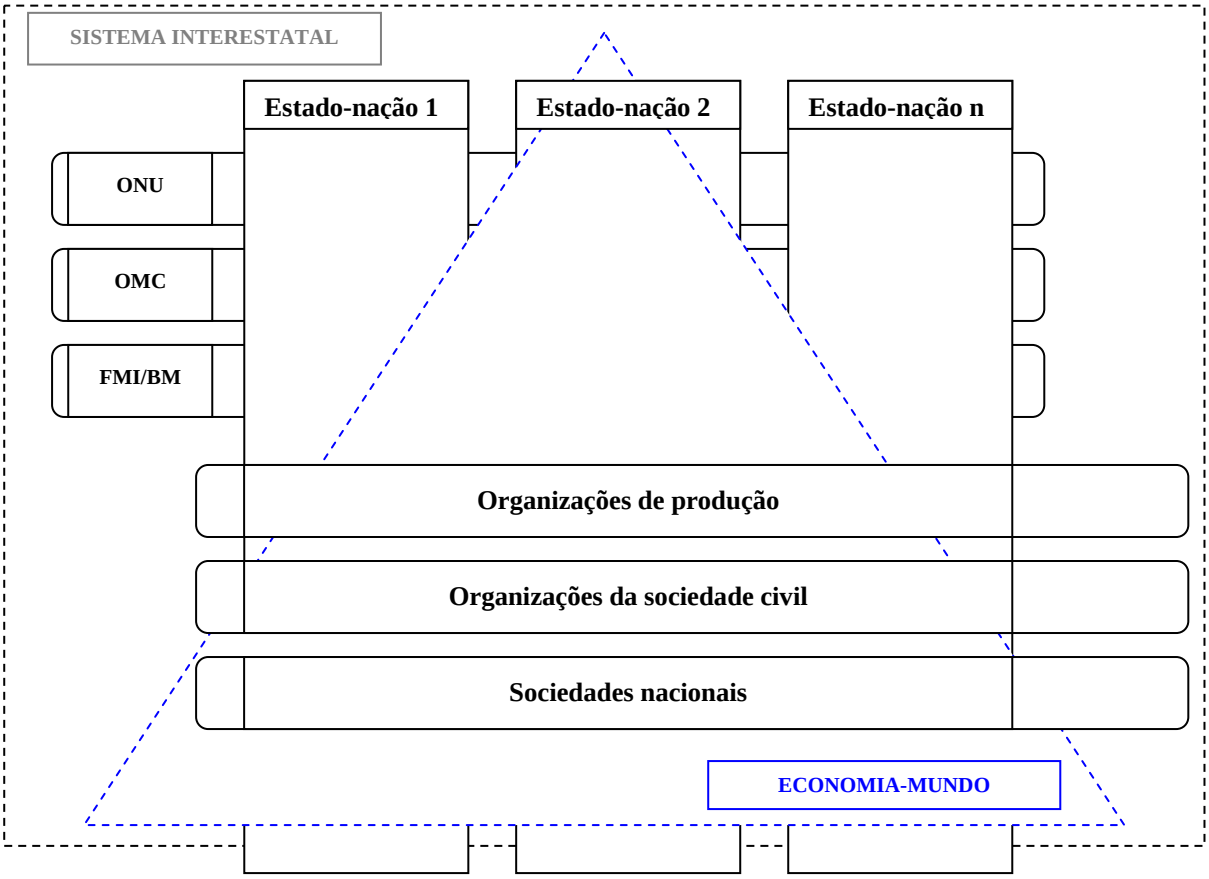

Figura 8. Esquema estrutural do sistema-mundo.

Fonte: Autor

No que respeita à figura e ao papel do Estado-nação, a universalidade de adoção desse modo de organização sócio-política-econômica evidencia sua eficácia e imprescindibilidade, não apenas para conformar territorialmente os países, mas para proporcionar aos povos alternativas de estruturação interna em conformidade com os fundamentos morais que valorizem (Estado ateu, laico, religioso), forma de governo que acordem (autocrática, democrática, oligárquica, teocrática) e orientação econômica que privilegiem (liberal, dirigista, planificada) a evidenciar sua flexibilidade organizatória e funcionalidade operacional para propiciar a interação dos povos do mundo. No entanto, é também através da combinação desses aspectos distintivos que a identidade adquirida pode se pretender superior em relação aos diferentes, a instilar sentimentos que oscilem do estranhamento convivial, à repulsa, ao impulso à dominação.

Os anos seguintes ao fim da segunda guerra assistiram ao concerto dos Estados para instituir instâncias políticas (ONU), econômico-financeiras (FMI, BM) e comerciais (GATT, depois OMC), com âmbitos de atuação mundiais, a fim de propiciar que os canais de negociação fossem preferenciais na condução das disputas ou na solução das dificuldades dos membros e que os esforços se dirigissem à manutenção da paz e à disseminação do desenvolvimento econômico-social. Atreladas ao centro do poder do sistema-mundo capitalista desde a origem, foi após a dissolução do regime soviético e emergência do movimento denominado de neoliberalismo, porém, que a ONU perdeu eficácia política e os organismos multilaterais passaram a atuar como disseminadores da ideologia e da prática doutrinária do redivivo liberalismo, a elevar o Mercado à condição de balizador de todas as decisões relevantes à vida dos povos, quando essa orientação já se lhe julgava sepulta pelo Keynesianismo. O efeito foi o desaparelhamento do Estado, com vistas à minimização de seus papéis, de um lado a reduzir sua participação direta na atividade econômica, pelas privatizações, e a provisão de bem estar às populações, pela "racionalização" dos sistemas de Educação, Saúde e Seguridade; de outro lado, a incentivar práticas de racionalidade econômica estrita e de liberalização da regulação, a ensejar ao capital, em suas variantes, a obtenção de todas as franquias.

A desregulamentação patrocinada pelo movimento neoliberal propicia a expansão das atividades de produção de bens e serviços capitalistas em direção à ocupação de todos os lugares de mercado e espaços sociais, a fragilizar as populações proletárias das sociedades nacionais, especialmente da semiperiferia e periferia, pela desestabilização de seus modos de vida e precarização de seus meios de vida, enquanto promove novos valores e exacerba anseios, pela oferta de veículos de satisfação de necessidades e vaidades que se contrapõem objetivamente às suas condições de vida. Então, é a alteração dos marcos reguladores que pode recolocar os Estados em concerto que, acima do Mercado, possa regular a atuação dos agentes institucionais relevantes à economia-mundo, por intermédio de organismos multilaterais não manipuláveis por interesses específicos e avaliados *ad hoc*, mas a possibilitar que o sistema internacional de estados utilize as instituições já criadas para promover a evolução da economia-mundo na direção que aponta a noção de globalização estrutural.

A elaboração do Mapa Compreensivo da Situação, proposto por Georgantzas; Acar (1995), atesta estar tecida a malha de inter-relações, como evidencia o diagrama abaixo, sendo o coeficiente de transmissão de impactos dos anéis antecedentes sobre os seqüentes que pode mudar o *statu quo*. Pela nomenclatura desses Autores, os "gatilhos" ambientais estão identificados e já foram acionados: depredação da natureza, perturbações climáticas, ampliação da pobreza, aumento da criminalidade e do poder do crime organizado... As "alavancas" decisórias à disposição do sistema internacional de estados encontram-se embutidas nos dispositivos regulamentares de organismos com funções supranacionais: ONU, OMC, FMI/BM, BIS.

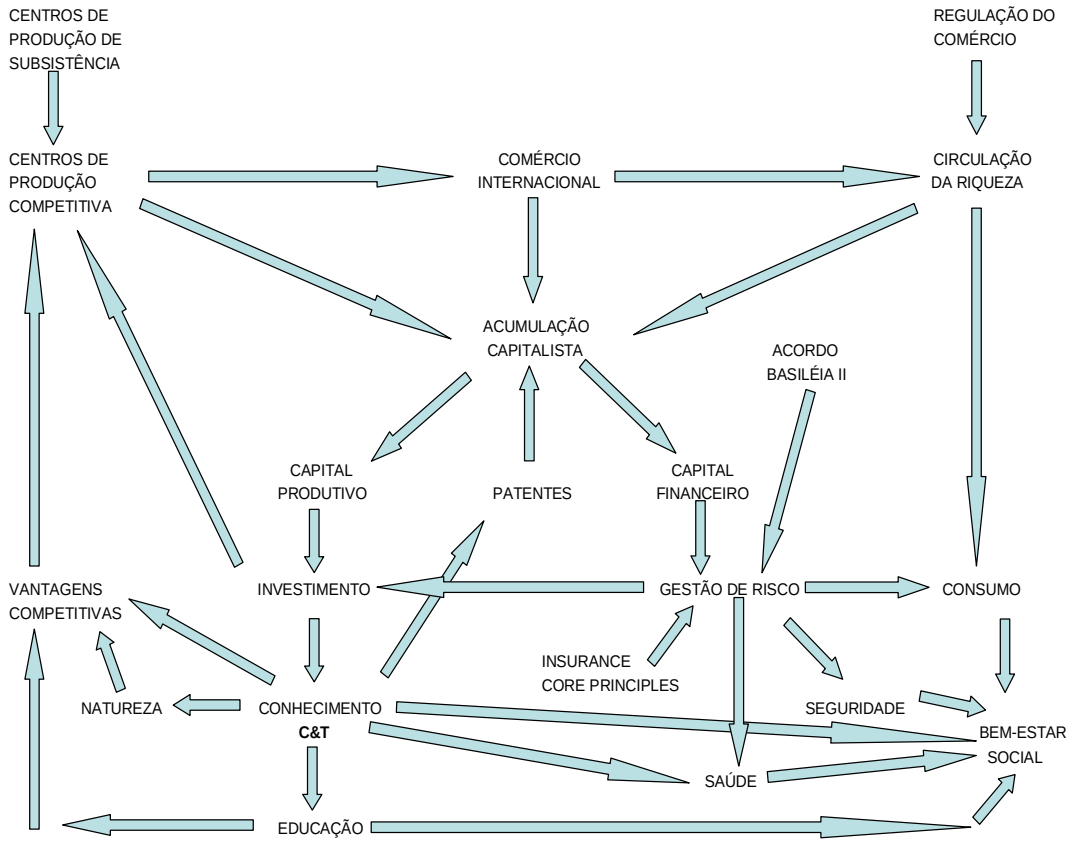

Figura 9. A interdependência econômica e o bem estar social

Fonte: Autor

As influências dessas "alavancas" podem ser avaliadas quando se explicitam as características das relações existentes entre os anéis antecedentes e seqüentes, como mostra o quadro abaixo, em que a elasticidade do coeficiente de transmissão de efeitos é que permitiria a configuração econométrica de cenários, conforme fossem colocados em proeminência os aspectos focais considerados de maior relevância e probabilidade de ocorrência. Para o propósito de elaboração de cenários para este estudo, contudo, é suficiente, para usar a expressão de Godet (1993), a explicitação "exploratória de identificação dos desafios do futuro", a dispensar a elaboração de modelos.

Inter-relação entre as variáveis da economia-mundo		
Anel antecedente	**Anel seqüente**	**Relações**
Centros de produção de subsistência	Centros de produção competitiva	Fornecem produtos básicos, de distribuição doméstica. Fornecem força de trabalho e compõem exército de reserva. Quando menos qualificados formam bolsões de pobreza. Quando mais qualificados tendem à produção ao mercado.
Centros de produção competitiva	Comércio internacional	Fornecem produtos e serviços apreçados ou parametrizados por condições vigentes no mercado internacional.
	Acumulação capitalista	Propicia acumulação pela apropriação da mais-valia. Quanto mais sofisticado o centro de produção, maior o valor agregado à produção e ao capital.
Regulação do comércio	Circulação da riqueza	Aprimoramento das relações de comércio em direção à equidade nas relações de troca. Quanto maior a equidade, maior a fluidez das transações.
Comércio internacional	Circulação da riqueza	Quanto maior o volume de comércio, maior a circulação da riqueza.
	Acumulação capitalista	Quanto maior o volume de comércio, maior a acumulação de capital.
Circulação da riqueza	Consumo	Quanto maior a circulação da riqueza, maior a propensão ao consumo.
	Acumulação capitalista	Quanto maior a circulação da riqueza e a propensão ao consumo, maior o alargamento e a penetração do sistema e a acumulação de capital.
Acumulação capitalista	Capital produtivo	Quanto maior a economia real, maior a propensão do capital à realização de investimentos produtivos.
	Capital financeiro	Quanto maior a economia real, maior a necessidade de capital para financiar o investimento produtivo e o consumo.
Capital financeiro	Gestão de risco	Quanto maior o volume e a diversidade de transações financeiras, maior a necessidade de regulação e fiscalização para administração dos riscos sistêmicos.
Acordo Basiléia II		
Insurance Core Principles		
Gestão de risco	Investimento	Quanto maior o nível da atividade econômica sustentada, maior a disponibilidade de recursos para investimento e menores os encargos com o serviço da dívida.
	Consumo	Quanto maior o nível da demanda sustentada, maior a disponibilidade de recursos para financiamento do consumo e menores os encargos da dívida.
	Saúde	Quanto menor o índice de sinistralidade, maiores as coberturas e menores os encargos no provimento de serviços de saúde por organismos públicos ou privados.
	Seguridade	Quanto menor o índice de sinistralidade, maiores as coberturas e menores os encargos no provimento de serviços de seguridade por organismos públicos ou privados.
Seguridade	Bem-estar social	Quanto maior o provimento de serviços de seguridade, maior o bem-estar social.
Capital produtivo	Investimento	Quanto maior o valor agregado ao capital pela economia real, menor a propensão à utilização de capital próprio em prol de “alavancagem”, pelo recurso a capitais de terceiros.
Investimento	Centros de produção competitiva	Quanto maior o valor agregado à produção e ao capital, maior o investimento na expansão da produção.
	Conhecimento C&T	Quanto maior a competição, maior o direcionamento de recursos à produção de conhecimento, à ciência aplicada e à tecnologia, em busca de equiparação competitiva ou de obtenção de vantagem.

Cont.

Anel antecedente	Anel seqüente	Relações
Conhecimento C&T	Patentes	Quanto maior a produção de conhecimento e o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, maior o número de inovações, invenções e patentes.
	Vantagens competitivas	Quanto maior a produção de conhecimento e o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, maiores as vantagens competitivas.
	Natureza	Quanto maior a produção de conhecimento e o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, maior a capacidade de explorar, regenerar e preservar a natureza.
	Educação	Quanto maior a produção de conhecimento e o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, maior a necessidade de disseminá-los pela Educação Básica e, principalmente, pela Educação Superior.
	Saúde	Quanto maior a produção de conhecimento e o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, maior a capacidade de preservar a saúde e de combater as doenças.
	Bem-estar social	Quanto maior a produção de conhecimento e o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, maior sua potencialidade para contribuir com o bem-estar social.
Natureza	Vantagens competitivas	Quanto maior a capacidade de explorar, regenerar e preservar a natureza, maior a capacidade competitiva pela redução de deseconomias advindas de externalidades.
Educação	Vantagens competitivas	Quando maior e mais sofisticada a base educacional da população, a habilitá-la a produzir, assimilar, praticar e disseminar o conhecimento, maior a vantagem competitiva.
	Bem-estar social	Quando melhor a base educacional da população, maior o nível de bem-estar social.
Vantagens competitivas	Centros de produção competitiva	Quanto maiores as vantagens competitivas, maiores as possibilidades de consolidação e expansão dos centros de produção competitiva.

Quadro 21. Inter-relação entre as variáveis da economia-mundo

Fonte: Autor

O acionamento das alavancas da OMC, na regulação do comércio, pode ensejar a redução do poder discricionário dos estados centrais em relação aos semiperiféricos e periféricos e incentivar o aumento do comércio mundial e da interdependência econômica, com repercussão no número e na capacidade de produção dos centros de subsistência, ampliando-os numa primeira fase, e na incorporação progressiva dessas regiões aos centros de produção competitiva, conforme o estágio de desenvolvimento que vierem a alcançar.

A fiscalização, por parte do BIS, para fazer cumprir os preceitos do Acordo Basiléia II pelas instituições financeiras, bem como a estrita adoção dos *Insurance Core Principles* pelas instituições seguradoras, podem reduzir os riscos sistêmicos e os custos das intermediações, ao promoverem a transparência e a estabilidade do sistema financeiro internacional e circunscreverem a limites tecnicamente aceitáveis as operações especulativas propiciadoras de "alavancagem".

A atenção dirigida dos Estados aos subsistemas de Educação, Saúde e Seguridade, que incorporam missões estatais essenciais em relação ao bem-estar dos povos, ao proteger esses

serviços da mera exploração comercial, como se pretende no GATS, pode evitar a contradição de os Estados se porem a serviço dos que não necessitam de amparo, por capazes de arcar com os custos desses serviços, quando privados, em detrimento dos desassistidos e frágeis pela condição social de origem, dependentes da boa aplicação de políticas públicas para alçarem a melhor condição de vida. Esses subsistemas, por básicos, envolvem a segurança do Estado-nação, principalmente daqueles da semiperiferia e periferia, tanto do ponto de vista de suas estabilidades político-institucionais, como da capacidade competitiva de seus aparatos produtivos. A convergência dos esforços dos Estados, no sentido de assegurar às massas os *direitos* de acesso aos subsistemas de Educação, Saúde e Seguridade, configura *obrigação* estatal e é uma das formas de internalizar o custo de reprodução do sistema.

Este racional conduz o estudo à matriz organizatória de cenários abaixo, que contempla dois eixos: um deles acata as noções contrapostas de *projeto de globalização* e de *globalização estrutural*, de Chase-Dunn (2005); o outro incorpora a noção de *alavanca decisória*, de Georgantzas; Acar (1995), ao aceitar que a propagação da onda de mudanças pode assentar-se sobre os marcos conformadores da regulação comercial e da gestão do risco sistêmico, conforme essa regulação apresente viés *protecionista*, a favorecer o interesse dos países mais fortes e das finanças internacionais, ou seja *eqüitativa*, a privilegiar o interesse coletivo.

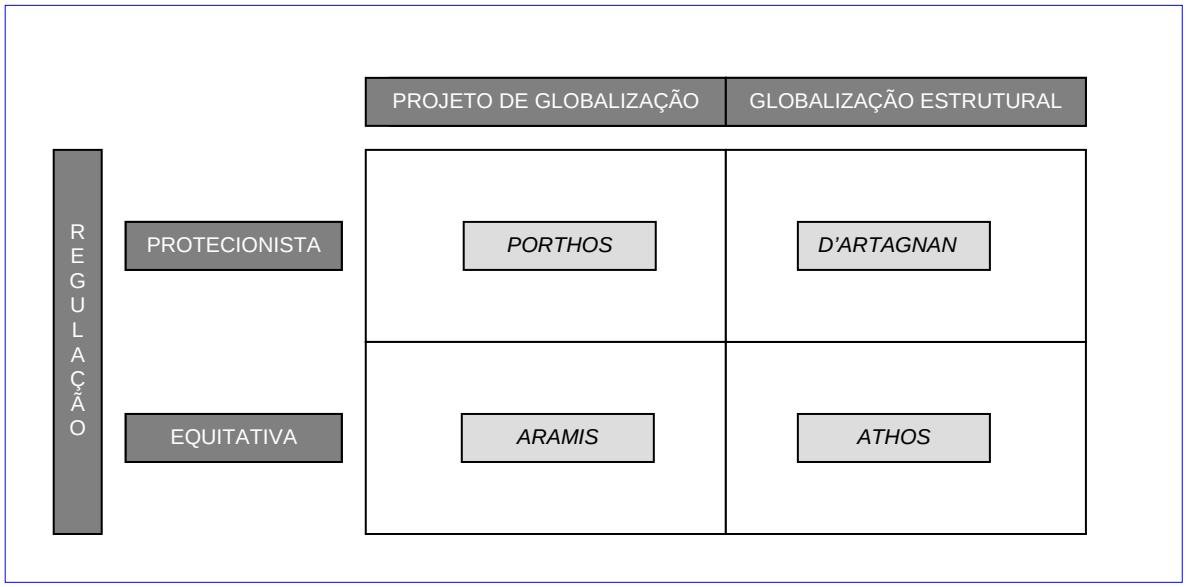

Figura 10. Matriz de cenários
Fonte: Autor

PHORTOS considera que o projeto de globalização expressa o Consenso de Washington (como ideário e não como intenção de Williamson) e se constitui em passo significativo para assegurar que a hegemonia estadunidense adentre o século XXI por intermédio da utilização de três diretrizes: superioridade militar, supremacia política e econômica, unilateralismo.

A força militar maciça e insuperável conta com arsenais de sofisticada tecnologia, a permitir, pela utilização de armas inteligentes, o afastamento dos combatentes das áreas sob

ataque. A representação virtual da cena do confronto e a indicação icônica dos alvos instruem e controlam a ação do soldado profissional envolvido na operação, a restringir embates ou confrontos demandantes de contato direto com o inimigo e envolvimento com a população local. Para tanto, as bases operacionais estão dispostas em todas as regiões do mundo em que se façam presentes os interesses norte-americanos. Além de suporte logístico, as bases servem aos propósitos de informação e contra-informação e de elemento material de dissuasão e pressão. Os focos de ameaça estão localizados na Federação Russa, Irã, Coréia do Norte e China, enquanto apenas Reino Unido e Israel podem ser considerados aliados incondicionais. Por isso, a pressão sobre os países membros da OTAN é intensa, para que aumentem suas participações no custeio do sistema de defesa e nas forças de intervenção, já que não há engajamento espontâneo naquilo que não os ameace diretamente. A pressão mobilizadora provém de três eixos principais: a ameaça ao suprimento de energia à Europa, a ameaça do terrorismo islâmico, a ameaça do poder militar russo.

A supremacia política e econômica garante-se pelo controle dos organismos multilaterais e emprego do poder de veto ou de não adesão a acordos que possam implicar em limitações à expansão do capitalismo, à redução do ritmo da atividade econômica, ou à imposição de regulamentações ao livre fluxo de capitais e do comércio de produtos e serviços. Especial cuidado é tomado para que sob essa diretriz geral não se comprometam os interesses próprios ou de aliados, em setores de atuação ou em situações em que a vantagem competitiva beneficie terceiros países. Nessas situações, as negociações desenvolvem-se por meio de alianças *ad hoc*, de modo a impedir ou delongar a adoção de resoluções nocivas ao capital e às corporações dos circunstanciais aliados, mesmo sob acusação de contradição entre a pregação liberal e a ação protecionista. Ênfase é atribuída ao trabalho prévio de formulação das pautas das agendas de negociação, estabelecimento dos trâmites procedimentais e à definição de conceitos, a cuidar-se da seleção das palavras e da atribuição a elas de conotações em conformidade com os interesses a serem defendidos.

Quando as pressões são insuficientes para conformar as decisões aos interesses age-se unilateralmente, a despeito das manifestações contrárias, com recurso à retórica, à propaganda, à comunicação de massa e à divulgação de opiniões favoráveis para fortalecer a posição assumida e influir na opinião pública.

A concepção funcional da economia-mundo é de variação evolutiva em torno do *statu quo*, em que as pressões sistêmicas e anti-hegemônicas podem ser contidas ou combatidas para garantir a continuidade do projeto de globalização, a possibilitar à máquina capitalista a busca de integração produtiva dos diversos sistemas de valor e a exploração das vantagens comparativas oferecidas pelas várias regiões do mundo, em termos de recursos naturais, mão-de-obra, capacidade gerencial e capacidade empreendedora, que têm propiciado a acumulação da riqueza a partir dos países centrais. A disseminação do modo de produção estimula a interrelação política e tem nos organismos multilaterais o lócus de hierarquização das relações, pe-

la caracterização, de fato, da diferença de capacidade de interferência dos membros nas decisões estratégicas. Sempre que possível, reduz-se a luta política à disputa em torno de transações com mercadorias, sob a égide de uma concepção de mercado em que todos os tipos de bens e serviços são comercializáveis e de que a intervenção estatal no sistema financeiro é inaceitável, por residir na liberdade do capital a força motriz do sistema. O controle e a condução do mundo são as missões dos países do Ocidente.

ARAMIS considera que o projeto de globalização bem cumpriu seu papel ao longo do quarto de século de sua vigência: o modo de produção capitalista se expandiu e a economia de mercado prevaleceu; o crescimento econômico propiciou a acumulação e a desregulamentação abrangeu todas as esferas da economia, a beneficiar especialmente as finanças e os fluxos de capitais; o volume de comércio se elevou e favoreceu alto grau de interdependência econômica entre os países. Agora, o predomínio americano se faz sentir em outro patamar, pela adoção de diretrizes de liderança política que mantém a superioridade militar inconteste, conquanto a preserve de desgastes, e restabelece o papel de liderança moral, não obstante se defendam pragmaticamente os interesses.

A redefinição das prioridades propicia a redução do orçamento de defesa, sem comprometimento da supremacia militar e com melhoria da integração com as forças de países aliados. Sem alarde, alongam-se os prazos de realização dos programas mais onerosos e politicamente sensíveis. A complexidade operacional das armas e da interligação sistêmica das operações de grande porte exige do militar intensa aprendizagem e treinamento para a execução de missões e envolve freqüentes manobras de simulação com tropas aliadas, qualificando-as. Além do poderio e da sofisticação dos armamentos voltados às missões de defesa, de ataque e de retaliação, enfatiza-se a capacitação em manutenção da ordem de dominação, com base nos insucessos de Afeganistão, Iraque e das atuações de Israel. Os programas de treinamento em missões de patrulha envolvem intercâmbio bilateral de militares de média patente e a familiarização com os idiomas e modos de vida dos países aliados. Esses programas requerem tanto mais atenção quanto diminui o interesse da população norte-americana em relação aos assuntos de política externa, vida militar e vida no exterior.

A reaproximação com os países da União Européia permite superar a desconfiança advinda da ação unilateral no Iraque e promove a união em torno da OTAN, dada a desconfiança em relação às alianças entre Rússia e Irã na área de energia e aos possíveis desdobramentos da atuação da OCX. Nesse sentido, a intensificação das relações com a China objetiva: identificar e atuar sobre as linhas de divergência de interesses desse país em relação à Rússia e ao Irã, para colocar uma cunha de desconfiança entre eles; identificar e atuar sobre as linhas de convergência de interesses com o Ocidente, a fim de aumentar os potenciais de colaboração e influência e de obtenção de informações sobre assuntos estratégicos; incentivar intercâmbios - cultural, comercial, econômico, financeiro - que aprofundem os vínculos desse país com a econo-

mia de mercado em geral e com as economias americana, européia em particular; incentivar o governo chinês à crescente abertura à democracia.

A atuação junto aos organismos multilaterais visibiliza a assunção de que a globalização aproxima os povos e se sobrepõe às ideologias e que o bom funcionamento da economia de mercado ultrapassa idiossincrasias pela valorização da negociação, do acordo e do compromisso, apesar de que demandam tempo para obtenção de resultados e consolidação. Desse modo, a gestão dos processos assume crucial importância, com os pequenos entraves a receberem tramitação expedita, como sinalização do bom andamento na resolução de pendências, enquanto as contraposições de interesses exigem a organização de redes que contemplem todas as facetas de cada demanda. Essa filtragem previne a contumácia das negativas e a imposição de vetos aos pleitos, reservado às situações extremas. Concessões, quando significativas, recebem ampla divulgação, para salientar o respeito a critérios de justiça e ética, a realçar a liderança moral. O controle dos organismos multilaterais dá-se por alianças em comunhão de interesses ou em que os interesses diferentes não se assumam contestadores, para patrocinar ambiente tido como propício à prática da negociação.

Funcionalmente, a economia-mundo é vista como espiral de negociação, produção e progresso, na qual a todos é facultado se desenvolverem nas dimensões econômica, social e política, paulatinamente, à medida que superem as desvantagens competitivas frente ao estágio evolutivo da economia-mundo, já que o projeto de globalização, em sua nova fase, encaminha-se para a globalidade: uma só máquina de produção, planetária. A hierarquia entre as organizações nacionais de produção baseia-se, exclusivamente, no poder de negociação dado pela pujança econômica e vantagem na relação de troca, já que todas as demandas podem ser acolhidas pelos organismos multilaterais e, neles, analisadas, discutidas, avaliadas, decididas.

D'ARTAGNAN considera que o processo de globalização estrutural faz emergir pólos de poder econômico, político e militar propiciadores da superação da fase de postura passiva diante de posições hegemônicas para gerar posturas ativas em torno de posições antagônicas. Alianças políticas entre Estados historicamente dependentes confrontam as posições dos países ricos nos organismos multilaterais, em pressão para a reformulação de suas missões, estruturas e regulamentos e da composição de seus corpos diretivos. Essa pressão também se exerce pela formação de blocos, pactos e alianças de diversas naturezas e finalidades, fora dos organismos multilaterais, que canalizam os esforços dos Estados no sentido da ultrapassagem de barreiras interpostas por vantagens e favorecimentos incrustados em regulamentos e procedimentos estabelecidos por poder de império, não contempladores das realidades e necessidades dos países e regiões emergentes. Os acordos bilaterais e multilaterais, assentados sobre interesses comuns, estabelecem novas regulamentações que, se bem se cingem aos signatários, criam malha complexa de inter-relações descentralizadas, não subordinadas a interferências mediadoras. Os blocos tendem a conformar regiões geoeconômicas, induzidas pela racionalização de custos logísticos e exploração de atividades econômicas complementares, mas não se

configuram como especializados, mesmo quando constituídos sobre a base de recursos naturais, como no caso dos produtores de energéticos.

A multipolaridade traz como conseqüência o acirramento do armamentismo, das mobilizações militares e das escaramuças, contudo, sem que os gastos mundiais com a defesa se elevem ou que os conflitos se generalizem. Isto porque, a polarização reduz o nível do comercio internacional, dificulta a mobilidade do capital, aumenta a complexidade de gestão das corporações transnacionais e dificulta a abertura de subsidiárias, devido a entraves políticos. A ausência de uma moeda de referência surge como fator de insegurança nas transações, já que cada bloco privilegia a moeda do Estado-motriz dentro do bloco.

Funcionalmente, a economia-mundo é vista como a soma das economias das regiões geoeconômicas, em que cada uma delas estabelece seu próprio *modus operandi* e hierarquia de produção, em busca de auto-suficiência pela exploração das vantagens comparativas dentro do bloco, com a abertura para o exterior a se pautar pela necessidade ou pela vantagem competitiva. O protecionismo se interpõe à fluidez das relações entre os blocos, a evidenciar-se como arranjo contraproducente. Essa constatação pressiona pelo encontro de solução de revigoramento dos organismos multilaterais sobre novas bases.

ATHOS considera que não há como conter a marcha histórica de intensificação da globalização estrutural, embora retardos interponham-se ciclicamente, conforme se acumulem as tensões derivadas de cada etapa evolutiva. A economia-mundo, todavia, alcançou tal entrelaçamento e interdependência que exige contínuos esforços dos Estados para a remoção dos entraves prejudiciais ao desempenho do agregado e redundem em subotimização. Os organismos multilaterais, reorganizados e democratizados em suas instâncias decisórias, contemplam, simultaneamente, os aspectos econômicos e sociais em suas discussões e deliberações, marcadas pelos objetivos de redução da pobreza e de melhoria das condições de vida dos países pobres, por intermédio de investimentos internacionais na redução das barreiras impeditivas da auto-sustentação econômica. A redução dos subsídios à agricultura nos países ricos propicia a expansão da produção de alimentos e a melhoria do nível nutricional das populações dos países pobres e muito pobres. Para esses últimos, a contribuição de projetos coordenados por organismos multilaterais, que integram o emprego de técnicas adequadas à produção de pequena escala, voltada à subsistência, com programas de educação e saúde adaptados às condições regionais e locais revelam-se contributivos à superação da pobreza absoluta.

A União Européia serve de "laboratório" em relação à adoção de políticas que buscam conciliar a integração sócio-política-econômica entre os países e a preservação das instituições e culturas nacionais, com a valorização das etnias e estimulação à assimilação dos imigrantes. Os subsistemas de Educação, Saúde e Seguridade nacionais, ademais de suas particularidades, propiciam atendimentos satisfatórios às populações, com serviços que mesclam patrocínios públicos e privados em combinação variável, conforme as condições e posses dos beneficiários e atendem a uma população com a mais elevada idade média do mundo. A Uni-

ão Européia dispõe, também, da mais avançada tecnologia para enfrentar os problemas ambientais e reúne os melhores centros de pesquisa sobre o assunto.

A intensificação das relações econômicas e políticas, a democratização do processo decisório nos organismos multilaterais, o comprometimento internacional com o combate à pobreza, ao terrorismo e às drogas, propiciam o reforço dos Estados na condução da vida nacional e dos papéis dos organismos multilaterais como fóruns de negociação. A redução da tensão internacional e da disputa entre países e blocos permite a disseminação dos arsenais entre maior número de países, sem que os gastos mundiais com os aparatos de defesa se expandam. No entanto, aumenta o número de países que dominam a tecnologia da energia nuclear, tanto para fins pacíficos como militares.

Funcionalmente, a economia-mundo é vista como uma economia social de mercado, na qual, sob a propriedade privada dos meios de produção, cabe ao mercado a alocação de recursos competitivos voltados à produção de bens e serviços e a organismos internacionais a estrita regulação e controle do risco sistêmico. Os Estados comprometem-se com elenco de metas que propiciam a coordenação macro-econômica da economia-mundo e das decisões de política econômica de cada Estado-nação. Os Estados incubem-se de suas funções tradicionais, mas enfatizam a promoção dos serviços de Educação, Saúde e Seguridade, aceitos internacionalmente como essenciais à sustentação do nível da atividade econômica e da estabilidade política e à prevenção do terrorismo e do crime organizado. Esses serviços contam com a participação do poder público e da iniciativa privada, em combinações variadas conforme o estágio de desenvolvimento econômico dos países, mas ambas as esferas utilizam técnicas atuariais para o planejamento da oferta e controle dos custos. Os organismos multilaterais canalizam as negociações e empregam variadas alternativas de encaminhamento de processos para evitar e superar impasses, pelo recurso a mediadores neutros de livre escolha das partes e arbitragem das disputas. O controle sobre a população aumenta, sob novo conceito de liberdade individual atrelada ao bem-estar coletivo.

Este estudo acolhe *ARAMIS* como cenário de referência, ao entendê-lo, para o período de transição que se estenderá até o fim do quarto do século, como o de maior probabilidade de ocorrência, apesar de aspectos dos demais cenários poderem a vir a se incorporar à realidade. Uma transição bem sucedida possibilitaria migração em direção ao cenário *ATHOS*, enquanto a reação ao insucesso propenderia a induzir à passagem para os cenários *D'ARTAGNAN* ou *PORTHOS*, neste caso mediado por enfrentamentos militares de relevo.

Perspectivas à formação em Administração no Brasil

Contrariamente a uma convicção arreigada, as firmas transnacionais não exploram preferencialmente mão-de-obra barata e sim mão-de-obra qualificada, porque é ela a mais produtiva.

BERNARDO

O inexorável entrelaçamento da produção social com a Educação veio conformá-la crescentemente às demandas dos modos de produção historicamente desenvolvidos, a cuja progressiva maior complexidade correspondeu intensificação da qualificação das pessoas e dos povos, até o sistema-mundo capitalista instituir-se em instância valorativa, a orientar a formulação de preceitos morais e éticos sob os quais se abrigue. Dele emanam desde balizamentos gerais até especificações normativas portadoras de escolhas, que propiciam articulações pragmáticas na utilização do conhecimento empírico, para instruir ações pessoais, grupais e sociais direcionadas ao alcance de seus fins específicos. É nesse arcabouço, análogo e simétrico à estrutura da transdisciplinaridade fraca de Max-Neef (2005), que se pode bem compreender o papel do subsistema Educação no sistema-mundo capitalista contemporâneo, ao configurá-lo como sistema finalístico, com funções orientadoras, ordenadoras e coordenadoras da ação humana, a ponto de pretender constituir seus elementos - instituições, pessoas, grupos sociais, organizações, países, populações - em núcleos operacionais voltados à obtenção da produtividade requerida à participação no sistema, que se valem da Educação como instrumento à qualificação competitiva.

Educação, produção, produtividade

A intensificação da competição e o incessante esforço em prol do aumento da produtividade não têm correspondido à melhoria proporcional do nível de vida das gentes. Essa constatação pode originar inúmeras questões em relação ao real significado da produtividade, na sua vinculação com a produção e a Educação, uma vez que no ambiente da planetarização o *éthos* é de competição, cuja panóplia é a competitividade.[479] A noção de produtividade se liga ao desenvolvimento econômico-social e interfere na distribuição e ocupação dos espaços geográficos, nas possibilidades e alternativas de articulação das ações coletivas e na formação e manutenção das identidades nacionais, grupais e pessoais. É cabível atribuir à produtividade

[479] Dupas (1999) mostra as contradições com as quais o capitalismo opera: leva as empresas à concentração de recursos para que possam obter escala que lhes permitam competir e fragmenta a cadeia de produção em perseguição às melhores relações de custo. Apesar de ambos os movimentos enquadrarem-se, tecnicamente, como de busca de aumento da produtividade com vistas à competitividade, em reação e acomodação ao rearranjo provocado pela alocação do capital, as cadeias de produção se reestruturam - principalmente pela incorporação do progresso técnico que elimina postos de trabalho -, a provocar exclusão, ao mesmo tempo em que, por fragilizar o mercado formal de trabalho, dá ensejo ao aparecimento e ao crescimento de atividades produtivas que funcionam à margem da regulação, o que provoca a inclusão de contingentes de trabalhadores de baixos salários, que rebaixam o nível geral dos salários, comprometendo o nível de vida.

tal centralidade? É plausível que mero indicador, construído com o objetivo de avaliar a eficiência da alocação de recursos frente a um volume de produção, assuma a posição de protagonista? Nesse sentido, é conseqüente avaliar a alocação de recursos à Educação por critérios de produtividade individual, institucional e coletiva? É adequado instituir a noção de produtividade em instrumento analítico-explicativo de perplexidades que assolam os atores sociais? É aceitável que o conceito de produtividade oriente a ação dos atores sociais? É pertinente relacionar a produtividade à identidade de nações, instituições, organizações e pessoas?

A delimitação do espaço de enquadramento dessas questões, relacionando-as à Educação, pode recorrer a certas categorias essenciais, propostas por Marx em seus trabalhos, quais sejam: forças produtivas, relações de produção, modos de produção, força de trabalho e formação econômico-social. Colocadas essas categorias em movimento é possível bem lhes entender a dinâmica, sob o capitalismo. Nele, as forças produtivas relacionam-se à propriedade dos meios de produção para se materializarem, quer como força, quer como produção, sem o que não eclode a pujança. Isto se deve à primazia atribuída ao capital sobre o trabalho, sendo o investimento capitalista considerado indutor da produção e dos arranjos de produção, pela alocação de recursos nos meios materiais e tecnológicos requeridos para concretizá-los. Posicionam-se, assim, o capital como comprador e a força de trabalho como vendedora, a estabelecerem a relação de produção que só se dá a partir da constituição de aparatos produtivos intencionalmente instituídos para a execução de funções econômicas específicas, vistas pelo capital como potencialmente geradoras de mais-valia em montante compensador para justificar o risco. A alocação da força de trabalho à produção, então, depende da relação de reciprocidade entre a complexidade e sofisticação relativa do aparato produtivo e a formação e capacitação relativa da força de trabalho para adequar-se ao modo de produção: aí entra a Educação.

Porém, a pujança - entendida como formação econômico-social bem sucedida do ponto de vista da qualidade de vida do corpo social e que se possa almejar auto-sustentada -, não está, por si, assegurada: primeiro, porque todas as forças estão interligadas por relações sistêmicas, a fazer com que alterações em quaisquer delas influenciem ou reflitam-se sobre as demais; segundo, porque os sistemas estão em competição entre si, em busca de maior importância ou poder relativo; terceiro, porque um sistema somente aumenta sua importância ou poder ao obter maior eficiência no alcance de seus fins, comparativamente àqueles de mesma finalidade, ou pela diferenciação em relação a eles. Pode-se, então, considerar cada sociedade um sistema aberto, a relacionar-se com outras sociedades em crescente interdependência, até caracterizar a planetarização de Melucci (2001).

O sistema-sociedade, contudo, é formado de subsistemas especializados, que se articulam de modos e formas convenientes para extrair do ambiente os recursos necessários à sobrevivência exitosa de cada um deles. Então, as inter-relações sistêmicas respeitam simultaneamente lógicas hierárquicas, verticais, e de redes, horizontais, a tender a lógica vertical à normalização configuradora de contextos e a lógica horizontal às transações requeridas à sobrevi-

vência. Instituem-se, assim, dois níveis diferentes de disputas: um pela definição política de marcos reguladores favoráveis, outro pela alocação eficiente de recursos, ambos a visar a eficácia da ação. Entre as segundas, salienta-se a constituição de infra-estrutura adequada ao funcionamento do sistema e dos subsistemas, que se calca em regulamentações e se transforma em "produção" de condições gerais de produção, ou seja, daquilo que é requerido pelo próprio sistema como base para seu funcionamento. Realça-se, aí, a Educação, como elo funcional de produção das Condições Gerais de Produção.

Evidencia-se, então, que o funcionamento do modo de produção capitalista está assentado sobre a busca contínua e permanente de relações de produção que ponham em ação as forças produtivas, dentro de Condições Gerais de Produção especialmente engendradas para proporcionar formação econômico-social favorável, de modo que qualquer sociedade, entendida como sistema, possa posicionar-se vantajosamente frente às demais. Além disso, que a verticalidade da ação do Estado deve, idealmente, confluir para a facilitação do funcionamento dos subsistemas que integram o sistema-sociedade, pois são eles que efetivamente viabilizam as relações em rede e as trocas sistêmicas, a possibilitar a importação e a exportação dos recursos que os mantêm. A racionalidade do processo de troca repousa sobre dupla exigência: que o preço seja atrativo ao subsistema comprador/importador, sem o que a transação não se efetivará; que o preço seja remunerador ao subsistema vendedor/exportador, sem o que a produção tornar-se-á desinteressante. Daí a exigência de eficiência produtiva: como já referido, a lógica da produção eficiente está contida na lógica da eficácia acumuladora de capital, a ter no lucro seu veículo. O lucro provém da apropriação da mais-valia e é a perspectiva favorável dessa apropriação que leva ao investimento, com vistas a instituí-la. Ao estarem todos a agir sob a mesma racionalidade instaura-se a competição, a assumir primazia aquele que estabelecer tal combinação de elementos que possa ensejar maior produtividade, o que leva ao interesse pelo progresso técnico e aos investimentos para lográ-lo. O progresso técnico decorre, primordialmente, da pesquisa científica e do desenvolvimento da tecnologia, em cujas bases estão os esforços de Educação Superior.

O trabalho humano é considerado, há muito, como única fonte efetiva de valor[480], mas hoje, o que mantém qualquer empreendimento produtivo que vise alcançar sustentabilidade

---

[480] Em Economia se aceita, desde 1662, com William Petty (1983a), que, em conjugação com a terra, o trabalho é a origem da riqueza, entendida esta como os bens resultantes da produção. O capital, como trabalho acumulado, se junta aos dois fatores de produção para constituir, no contexto produtivo, fator de igual importância (Petty, 1983b, p. 86). Em 1776, Adam Smith recupera essa interpretação e a acopla aos conceitos de valor de uso e valor de troca de Aristóteles (L.I, cap. 3, §12), para propor que o valor de troca corresponde ao tempo de trabalho requerido à produção do bem, isto é, que a medida de valor de um bem, "real e definitiva", é o valor do trabalho a ele incorporado, o que independe do valor nominal em moeda em que possa ser convertido no momento da transação econômica, seu preço. Em 1817, David Ricardo (Princípios de Economia Política e Tributação) demonstrou a variabilidade do valor-trabalho transformado em salário e expresso monetariamente, quando convertido em bens necessários à subsistência do trabalhador, isto é, do salário real ou do poder de compra do salário. Em 1864, na I Internacional, Karl Marx (Salário, Preço e Lucro; obra póstuma) considera que o valor de um bem corresponde ao tempo de trabalho socialmente necessário à sua produção e que o valor de troca é determinado pela quantidade de trabalho contido na força de trabalho. Esse valor equivale ao trabalho socialmente necessário para produzir os meios de subsistência, em determinado momento histórico, para repor a força de trabalho.

em competição é o volume de capital investido, fixo e de giro, usado para comprar o *trabalho incorporado* nos recursos de produção, para, sobre eles, adicionar o valor da própria produção. A aquisição de matérias-primas, equipamentos e serviços, para dar origem a produção qualquer, corresponde à compra do trabalho que foi necessário para produzir essas matérias-primas, equipamentos e serviços. É sobre essa base que se adiciona o valor da própria produção, da *produção visível*. Então, o rendimento do trabalho só pode ser considerado como a melhor medida de produtividade se for avaliado o quanto de trabalho integra o aparato de produção em sua totalidade, a envolver o trabalho incorporado mais o trabalho visível, a dar origem à noção de produtividade do trabalho total ou *produtividade integral do trabalho*.[481]

Ao se tomar o conceito de produtividade na acepção de produtividade integral do trabalho, manifesta-se, mais uma vez, ser o volume de capital disponível para adquirir trabalho incorporado o determinante da própria complexidade do aparato produtivo que se pode obter e manter. Ademais, quanto mais complexo o aparato produtivo menor a influência do trabalho visível na formação do valor e maior a importância do trabalho indireto. A se usar a nomenclatura de Reich (1996)[482], o último requer analistas simbólicos, enquanto o trabalho visível se vale de produtores de rotina, quer a produção se refira a bens ou a serviços. A utilização do conceito de produtividade apenas como medida do progresso técnico, oculta essa sofisticada inter-relação sistêmica que a idéia de produtividade integral do trabalho evidencia, numa época em que os esforços das grandes corporações internacionais para gerar vantagem competitiva sustentável estão voltados à busca de "veículos condutores de valor", criados por analistas simbólicos, cujo trabalho condiciona, de fato, toda a estrutura internacional de uma produção baseada em conhecimento, que apenas pela Educação Superior sofisticada pode ser obtido.

Dito de outro modo, subjaz à movimentação sócio-econômico-político-cultural que engendra a formação econômico-social de uma sociedade, deslocamentos de recursos de capital

---

[481] "De fato, todo dispêndio de matérias-primas, de equipamento ou de serviços de qualquer natureza reduz-se, mais ou menos, a um dispêndio de trabalho humano (o trabalho que foi necessário para produzir essas matérias, equipamentos e serviços). Chega-se assim - adicionando-se o 'trabalho visível' e o 'trabalho incorporado' nos outros fatores - a obter a noção de produtividade do trabalho total ou 'trabalho integrado'. Esta noção exprime, pelo inverso, o que custa a unidade do produto em trabalho humano. Dayre [Jean Dayre, *Productivité, mesure du progrès*] retomou essa noção sob o nome de produtividade integral do trabalho, a fim de distingui-la, ao mesmo tempo, da produtividade global dos fatores e das produtividades (bruta e líquida) apenas do trabalho visível" (FOURASTIÉ, 1990, p. 52).

[482] "No futuro próximo as ocupações estarão orientadas por três categorias: os produtores de rotina, os serviços interpessoais e os analistas simbólicos. Os serviços que envolvem a produção de rotina serão realizados por trabalhadores com pouca formação escolar, que desempenham atividades padronizadas, se orientam por procedimentos normalizados e regras codificadas e serão facilmente substituídos por instrumentações tecnológicas. Dependem de habilidades básicas e de atitudes tais como: lealdade, confiabilidade e submissão à ordem estabelecida, suficientemente desenvolvidas na Escola. Porém, representam ocupações mal remuneradas e em franco declínio. Já a procura por serviços interpessoais, tende a crescer, mas estes representam ocupações precariamente remuneradas, requerem pouca formação e estão mais orientados por boa aparência e por atitudes tais como pontualidade e amabilidade. Contrariamente, os serviços que envolvem os analistas simbólicos requerem formação sofisticada, uma vez que tais ocupações pressupõem uma atitude de aprendiz diante da vida; elevada capacidade de abstração; domínio de pensamento sistêmico complexo e articulado; capacidade de experimentação, análise e reflexão; capacidade de formulação e aplicação crítica do conhecimento. Além disto, são ocupações que competem internacionalmente já que podem ser oferecidas e adquiridas em escala mundial" (REICH, 1996, p. 320).

entre as sociedades, em busca dos lugares que possibilitem, pela combinação de atrativos de variada natureza e duração temporal, o maior nível de produtividade comparativa, com o objetivo de aumentar a velocidade e/ou o volume da acumulação. Os lugares são escolhidos para serem receptores de investimento, quer devido à própria formação econômico-social que lhes serve de base, quer à condição de acolher arranjos de produção com melhor relação custo-benefício do que as existentes. Isto é, os lugares disponibilizam Condições Gerais de Produção que os demarcam como atraentes para certos conteúdos de produção, caracterizando-se aqueles que atraem pela pujança da formação econômico-social como de maior centralidade em relação aos que proporcionam apenas melhor relação de custo. Esses movimentos do capital, dos quais os próprios capitalistas não se podem furtar, ocasionam importantes impactos dos pontos de vista do *valor* relativo de cada lugar e da possibilidade aberta à formação econômico-social das sociedades doadoras e receptoras. De fato, delimitam as alternativas de geração de riqueza e bem-estar social, a condicionarem o espaço, a motivação e a articulação temática das ações coletivas, com reflexo sobre a formação da identidade e da auto-estima de nações, comunidades e pessoas: as sociedades periféricas, com predominância de produtores de rotina e prestadores de serviços interpessoais, tendem à baixa auto-estima e a movimentos sociais reivindicadores de melhores condições de vida; as sociedades centrais, com primazia de analistas simbólicos, tendem à elevada auto-estima e a movimentos sociais reivindicadores de valores de mais alta ordem, relacionados à liberdade individual, aos costumes e ao ambiente.

A concentração de capital, assim, é mais do que mecanismo econômico: corresponde a aumento de poder político. Este é usado em apoio ao processo, a robustecer o sistema de produção capitalista e alçar o raciocínio e a lógica que o rege à condição de mentores das escolhas políticas, que patrocinam o aumento da produtividade, sem interferência na distribuição da renda. A conseqüência é a contínua concentração da riqueza nas sociedades de onde ela provém e o aumento da produtividade não beneficia quem a obtém, mas aquele que a promove. Apesar da ilação de que "o progresso técnico obriga o homem a se especializar no humano" (FOURASTIÉ, 1990, p. 101), a ética do capitalismo reflete a idéia de que o aumento da produtividade é o instrumento a ser usado para remuneração do investimento e acumulação de capital. Essa visão utilitarista alcança a Educação, que se transmuta em mercadoria destinada à formação para o trabalho, e a Comunicação Social, convertida em meio educativo aliciador à manutenção da lógica dominante. A aceitação passiva e massiva da transformação da Educação em formação para o trabalho e dos meios de comunicação social em repercutentes da ideologia, contrapõem-se à concepção de ensino educativo, já que “a missão desse ensino é transmitir não o mero saber, mas uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar livre e aberto” (MORIN, 2000c, p. 11). O perigo que se corre é apontado por Dieterich (1997)[483], ao salientar a submissão

[483] *"Las reformas educativas mundiales, cuyo centro es la privatización, elitización y mercantilización de la educación superior, tienem por objetivo convertir el modelo estado-unidense de la producción de conocimiento universitario al servicio del gran capital en el unico modelo posible, con una pretensión totalitaria aún mayor de la*

de todos os setores relevantes à vida digna aos desígnios do grande capital, em detrimento da formação humanista: descura-se da pluralidade cultural e do próprio sentido da vida social.

Então, pela essencialidade da atividade econômica nas relações entre sistemas e subsistemas sociais, a noção contemporânea do conceito de produtividade torna-se compreensiva e abrangente, à medida que o modo de produção capitalista se alarga e aprofunda. De indicador auxiliar, voltado à análise e racionalização de situações de produção específicas e à tomada de decisão no âmbito privado, a noção de produtividade assume relevância como indutora das decisões, ao ampliar sua esfera de influência e abrangência, de orientadora de investimentos privados para o estabelecimento de políticas públicas nacionais, com vistas à manutenção ou ao aumento da capacidade competitiva. Transforma-se a produtividade em instrumento de avaliação não só da eficiência produtiva, mas da eficácia competitiva, a originar novo paradigma orientador e condicionador do funcionamento das sociedades contemporâneas. Sua influência na alocação de recursos, nos investimentos e na distribuição da renda, acarreta implicações diretas sobre os subsistemas de Educação, Saúde e Seguridade. Todavia, dado os efeitos desses subsistemas repercutirem sobre a produção apenas no longo prazo, o curto prazo pode privilegiar intervenções de ênfase quantitativa, baseadas em volume e custo, numa perspectiva extensiva, de massificação de serviços com conteúdos pobres. Esforços dessa natureza, em Educação, especialmente na Educação Superior, não ensejam a formação de analistas simbólicos e perpetuam a dependência.

O subsistema de Educação Superior

A estreita vinculação entre Educação, produção e produtividade[484] resulta em concepções de desenvolvimento econômico e de bem-estar social que tomam a Educação Superior, ao mesmo tempo, como pré-requisito da produção e da produtividade e como objetivo sócio-cultural, a estabelecer uma relação recorrente, em que a sofisticação do aparato produtivo almejável por uma sociedade depende do nível educacional de sua população, enquanto este nível educacional deriva das demandas de um aparato produtivo sofisticado, que estimule a busca por qualificação e justifique os custos incorridos para obtê-la.

A ruptura do círculo vicioso, de acordo com as recomendações dos organismos internacionais, pertence ao âmbito das políticas de Estado. Este, contudo, não precisa fazer sua interferência no sistema educacional ultrapassar o campo da elaboração e implantação de políticas públicas, já que os serviços educacionais tanto podem ser providos pela esfera estatal como pela esfera privada, nacional e internacional. Neste último caso, a Educação Superior in-

---

que Max Weber tenía en mente, cuando en 1917 advertía ante el peligro de que la universidad alemana asimilara el paradigma estadounidense (Wissenschaft als Beruf). La subordinación de todos los sectores de la vida bajo el dictado del gran capital y la medición mercantil-positivista de todas las relaciones sociales con el cálculo empresarial de costo-beneficio, expone el legado de la formación humanística tradicional a su peor amenaza absolutista" (DIETERICH, 1997, p. 116).

[484] *[Among OECD countries], "there is a positive correlation between productivity and workers with tertiary education. Statistically speaking, each additional one percent of university graduates in the population is correlated with a per-capita GDP increase of roughly USD 575"* (MEYER, 2008, p. 6).

clina-se a perder sua aura cultural em prol do favorecimento de uma orientação de mercado, proposta por um internacionalismo politicamente asséptico, no sentido de aceitação passiva da ideologia vigente e da homogeneização cultural, que, por intermédio do ideário e do jargão próprios à comercialização de mercadorias, desenvolve os cursos como a produtos, segmentados por tipos de clientes, e se vale de canais de distribuição para colocá-los nos pontos de venda. Isto é possível porque, na Educação Superior, as propensões à: *a)* universalidade de certos conteúdos disciplinares específicos para compor a formação de cada área profissional; *b)* flexibilidade curricular para propiciar ao estudante selecionar outros conteúdos de interesse à sua formação; *c)* ampla produção acadêmica em todas as áreas de conhecimento; *d)* disponibilidade de conteúdos em mídias digitais; possibilitam capturar fluxos de informações, de conhecimentos e de elementos culturais, em estoques de componentes educativos apropriáveis institucionalmente, para, sistematizados e articulados em *packages* temáticos, proporcionar a disseminação de conhecimentos e saberes sob a proteção de uma marca, pública ou privada.

No entanto, como a Educação é portadora de esperança, para as pessoas e para as sociedades, os indivíduos e os estados são receptivos a todo conjunto de ofertas que possam representar satisfação à demanda por mais conhecimento, sinonimizado em Educação. Essa demanda continuará a se expandir qualquer que seja o cenário de tempo de paz que se possa conceber e quaisquer que sejam as configurações nacionais e internacionais dos sistemas educativos. Assim, a ampliação do acesso à Educação Superior, nas modalidades presencial, à distância e híbrida, instiga as Instituições de Educação Superior à reformulação de âmbitos, conteúdos e missões das funções ensino, pesquisa e extensão. Mudam: o ambiente, os objetivos, os atores-chave, a arquitetura organizacional, as origens e as aplicações de recursos, as instâncias de regulação e de controle, ou seja, todos os elementos componentes do sistema, com vistas ao acoplamento requerido pelas outras esferas da sociedade, voltadas à produção da riqueza e ao bem-estar social. Aspecto fulcral dessa reconfiguração sistêmica é a possibilidade de convergência entre instâncias internacionais e nacionais de regulação e controle, em termos de estratégias, objetivos, metas, políticas e processos para certificação da qualidade do ensino e do desempenho dos estudantes, além da equiparação curricular para reconhecimento dos cursos, conforme a Educação seja concebida como bem público[485] ou como serviço, social ou pessoal. O grau de conformidade às especificações exógenas ao campo educativo e ao ambiente sócio-cultural nacional tendem a favorecer à globalização, em detrimento da internacionalização da Educação Superior, nos sentidos que lhes atribui Lima (2006b).

De qualquer modo, os desafios que se apresentam ao subsistema de Educação Superior e a seus provedores públicos e privados são: *a)* acolher crescentes contingentes de estudantes, orientando-os em direção ao alcance de objetivos pessoais e sociais; *b)* desenvolver compe-

---

[485] A Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação, emitida em Paris, a 9 de outubro de 1998, sob patrocínio da UNESCO, reza: "A educação superior compreende todo tipo de estudos, treinamento ou formação para pesquisa em nível pós-secundário, oferecido por universidades ou outros estabelecimentos educacionais aprovados como instituições de educação superior pelas autoridades competentes do Estado".

tências de ensino e de aprendizagem, com domínio na utilização de recursos que se aproveitem da tecnologia digital e do acesso a informações; *c)* desenvolver conteúdos acordes com as evoluções teórico-práticas das ocupações e profissões; *d)* induzir os estudantes à reflexão, à autonomia intelectual e à intervenção no social; *e)* desenvolver modelos de gestão democráticos e responsáveis; *f)* promover a aprendizagem organizacional.

Essa agenda varia e se adapta conforme o porte e as missões das instituições de educação superior, desde aquelas voltadas ao ensino, cujo esforço, por reprodutivo, mais as encaminha ao nível de graduação, até as universidades, que encampam os níveis de pós-graduação geradores de titulação e de produção acadêmica relevante, incumbidas de induzir à pesquisa e à autoria e, portanto, à produção, integração, disseminação, aplicação e preservação do conhecimento. A essa espécie de hierarquia funcional no âmbito do subsistema de Educação Superior, sobrepõem-se as distinções simbólicas advindas do prestígio acumulado ou da tradição das instituições, a conferir *status* aos diplomas, diferenciando-os socialmente. A agenda flexibiliza-se também, em cada país, em decorrência dos níveis de disseminação e de qualidade da Educação Superior e do estágio de desenvolvimento econômico-social[486], o que, do mesmo modo, influencia o *status* do diploma concedido e o capital cultural do portador. A agenda ajusta-se, ainda, a diretrizes políticas, já que o estrito seguimento de seus termos, naquilo que efetivamente quer significar cada uma de suas proposições, tende a conflitar com a ideologia corrente, por evidenciar, nela, as contradições entre os interesses e a idealização, o discurso e a prática, ou entre as intenções e as realizações.

O subsistema de Educação Superior, em seus âmbitos internacional e nacional, apresenta variações sócio-culturais, conceptuais, funcionais, estruturais e relacionais de monta, ao que atentam os interesses reunidos em torno da OMC ao especificarem, sob mesmo discurso genérico e verossimilhante, as variedades de atuações privadas que se possam configurar às diferentes regiões do mundo. Assim, para esse organismo, de acordo com a classificação provisória de produtos, o ensino superior pertence às subclasses: *a) serviços de ensino técnico e profissional pós-secundário*, que compreendem serviços de ensino técnico e profissional de terceiro grau que não outorgam diploma universitário; *b) outros serviços de ensino superior*, que abrangem serviços de ensino que outorgam diploma universitário ou equivalente. O GATS define, então, que o comércio de serviços educativos pode se apresentar sob quatro modalidades: *a) cross-border supply; b) consumption abroad; c) commercial presence; d) presence of natural person*, que correspondem, respectivamente, *a)* ao modelo usual de transação com

---

[486] *"¿Qué posee en común la educación superior de países en desarrollo tan distintos como Letonia, Nicaragua, Kenia, Bulgaria, México, Egipto y Kazajstán? Aparentemente, muy poco. […] La educación terciaria de las naciones en desarrollo comparte ciertos procesos y enfrenta problemas comunes, como la rápida expansión de la matrícula, la aparición de megauniversidades - la UNAM y la U. de El Cairo registran más de 200 mil alumnos - salas de clase rebosantes de estudiantes, profesores mal remunerados, infraestructura precaria y equipamiento obsoleto, deterioro de la calidad de sus programas de enseñanza, altas tasas de deserción estudiantil y desajustes entre la oferta de graduados y las demandas del mercado laboral. En suma, la aparente diversidad da paso ahora a una suerte de universalización de los problemas y a una globalización de los desafíos" (J. J. BRUNNER. El Mercúrio, Santiago del Chile, 30/10/2008, Educación. Disponible en www.emol.com. Acceso en 30/10/ 2008).*

mercadorias, com a especificidade de que o produto educacional pode cruzar as fronteiras virtualmente, por intermédio das tecnologias de informação e comunicação; *b)* à mobilidade de estudantes em direção aos países centrais, aos de tradição acadêmica, ou aos que ofertam turismo acadêmico; *c)* ao estabelecimento no estrangeiro, por intermédio de campus, filial ou parceria; *d)* à mobilidade do corpo docente e de pesquisa em direção ao país anfitrião, por variáveis períodos de tempo. Essa tipologia parece suficientemente genérica e abrangente para acolher e acomodar qualquer alternativa que se apresente conveniente à negociação entre interessados, mormente entre particulares, pois mesmo nos países onde os governos anteponham estrito marco regulador para o campo do ensino superior, por entendê-lo como bem público, dadas as demandas oriundas dos diferentes níveis de sofisticação das economias e dos graus de cobertura dos sistemas de educação superior nacionais, podem sobrar segmentos de atuação propícios à exploração comercial, franqueáveis à iniciativa privada internacional.

Meyer (2008) destaca que à diferença estrutural entre economias maduras voltadas à aplicação intensiva de conhecimento e economias emergentes em fase de industrialização correspondem demandas sociais e privadas por Educação Superior diferentes, no que respeita às motivações dos jovens para escolha de cursos, que podem ser aproveitadas à delimitação dos espaços reservados aos vários segmentos educacionais, com vistas à conciliação de interesses.

Ao tomar dados dos países da OCDE como base comparativa, Meyer identifica, naqueles de industrialização recente, maior propensão à escolha de áreas ligadas às profissões assentadas sobre Ciência, Tecnologia, Engenharia, Matemática - reunidas sob a sigla CTEM -, já que a procura por essas especializações responde à parcela de valor adicionado na manufatura de média e alta tecnologia. Isto não significa que a quantidade de graduados nessas áreas esteja diminuindo nas economias conhecimento-intensivas: na Europa, a cada mil graduados na Educação Superior, o número daqueles em CTEM cresceu de 9,3, em 1999, para 12,9 em 2005; na Alemanha, de 8,6 para 9,7; nos Estados Unidos, de 9,2 para 10,6; no Japão, de 12,3 para 13,7. Contudo, esse crescimento não tem sido suficiente para manter a relação com as outras áreas de interesse, já que a participação dos graduados em CTEM no total de formados reduziu-se de 24,8% em 1999, para 22,7% em 2005, com preponderância quantitativa dos egressos de cursos voltados às ciências da computação, que cresceu 169% entre 1999 e 2005, contra os crescimentos de 55% nas matemáticas, 32% nas engenharias e 13% nas ciências naturais. Ocorre que a mudança estrutural nas economias conhecimento-intensivas, a favor do setor de serviços, direciona as escolhas dos estudantes para o campo das ciências sociais, pelo fato de os serviços se beneficiarem de ampla variedade de qualificações, mesmo quando há forte contribuição das especializações em CTEM em serviços conhecimento-intensivos, como se evidencia nas áreas de serviços de telecomunicações, financeiros e corporativos.[487] Para o Autor, o relevante é que

[487] *"However, it has to be taken into account that many manufacturing companies have started outsourcing parts of their production to external service providers. Thus, certain activities which previously fell under industry are currently recorded as services. The structural change reflected in the statistics therefore overstates the real shifts in value added"* (MEYER, 2008, p. 8).

os aspirantes à Educação Superior, além das inclinações pessoais, orientam-se por considerações sobre aspectos da estrutura econômica do país na seleção das áreas de estudo e respondem favoravelmente àquelas de maior valor adicionado, a privilegiar os setores em ascensão e os cursos que ofereçam maior flexibilidade à escolha da profissão, com vistas à obtenção de boas condições de trabalho e de segurança. Isto promove o equilíbrio de longo prazo no mercado de trabalho, a despeito da existência de defasagem entre a demanda por novas qualificações pela Economia e a oferta de graduados, a resultar em possíveis gargalos temporários que supervalorizem essas qualificações e incentivem as opções por elas.

Nos países em desenvolvimento, porém, há que considerar que a pressão pelo trabalho precoce orienta as escolhas pela incorporação, ainda, de outra racionalidade, que contempla, de um lado, a possibilidade familiar de arcar com o custo de uma opção por área de dedicação integral ao estudo, como as engenharias e, de outro lado, a qualidade da formação pré-universitária recebida, como condição de aspiração às áreas CTEM. Essas limitações orientam as escolhas às áreas de ciências humanas e sociais pela possibilidade de ingresso e sustentação do curso, mesmo que as condições do mercado de trabalho não sejam tão favoráveis, a gerar excesso de oferta em relação à demanda e a derivação para ocupações divorciadas daquelas da formação de origem, ao que o setor de serviços se apresenta mais receptivo. Isto favorece a disseminação de cursos menos requerentes de recursos do que aqueles das áreas de CTEM e tende a incentivar os estudantes de baixa renda à procura por aqueles que combinem ampla aplicação e reduzidos encargos, a beneficiar os mais consentâneos em relação à qualidade da formação pregressa e às exigências de dedicação de tempo.[488] Nesse aspecto, como a educação privada não pauta sua orientação por outra diretriz que não seja a demanda de mercado, os interesses do país podem indicar a necessidade de incentivo a áreas estratégicas que se apresentem como pouco atrativas ou acessíveis aos jovens.

Em decorrência dessas múltiplas faces, uma evolução do subsistema de Educação Superior compatível com o cenário *ARAMIS* faz antever a educação pós-secundária encaminhar-se à conciliação entre marcos referenciais e reguladores internacionais e marcos reguladores nacionais, balizadores de negociações entre países e instâncias privadas, com possibilidade de arranjos diversificados quanto às intenções, às naturezas, às extensões e às durações dos acordos. Os pressupostos a essa perspectiva compreendem os seguintes aspectos:

1) *demanda* - intensificação e generalização do acesso à Educação Superior na faixa etária própria aos estudos pós-secundários; ampliação do contingente de pessoas que

---

[488] *"Among graduates from tertiary-type A and advanced research programmes in Brazil, 41% of graduates are in social sciences, business, law and services (above the OECD average of 37%), 33% of graduates are in humanities, arts and education (above the OECD average of 25%), 13% of graduates are in health and welfare (same percentage as OECD average), about 5% of graduates are in life sciences, physical sciences and agriculture (below the OECD average 7%), as well as in engineering, manufacturing and construction (below the OECD average of 12%) and only 3% of graduates are in mathematics and computer science (below the OECD average of 5%). The percentage of graduates in science-related fields (engineering, manufacturing and construction; life sciences, physical sciences and agriculture; as well as mathematics and computing) is 13%, around half the OECD average of 24%"* (OCDE, 2008, p. 2).

buscam Educação Superior na faixa etária pós 26 anos; expansão dos programas de educação continuada para aqueles acima de seis anos de atividade profissional; diversificação das exigências das atividades produtivas; variedade de interesses por temas e áreas de conhecimento;

2) *regulação* - intensificação das negociações sobre a área de Educação Superior no GATS, com o aprimoramento nas especificações das classificações e dos modos de atuação; estabelecimento de marco referencial, portador de recomendações aos países membros, aos ingressantes e às instituições privadas; instituição de marco regulador com cláusulas punitivas circunscritas a situações estritamente especificadas; adesão de crescente número de países ao GATS;

3) *credenciação* - apropriação internacional dos resultados do trabalho desenvolvido pelo *European Association for Quality Assurance in Higher Education*, pelo seu respeito às especificidades de cada país na regulação dos padrões de qualidade, credenciamento de cursos e de instituições e de reconhecimento dos certificados e diplomas;

4) *associação* - disseminação da formação de consórcios entre instituições educacionais e de pesquisa, nacionais e internacionais, públicas, privadas e mistas, baseadas em linhas de atuação ou de pesquisa comuns, complementares ou suplementares, com os objetivos de agregação de valor econômico, de obtenção de vantagens comparativas e de angariação de fundos;

5) *financiamento* - investimento público nacional em áreas consideradas estratégicas ao desenvolvimento, em contrapartida à ampliação do ensino de massa; ampliação do financiamento à formação superior, com recursos provenientes da rede bancária e por repasse de recursos estatais; ampliação dos fundos destinados à pesquisa em ciência e em tecnologia;

6) *certificação* - desenvolvimento de certificações profissionais por associações profissionais de âmbito internacional;

7) *circulação* - ampliação das imigrações seletivas e da mobilidade internacional profissional temporária, com base em certificações acadêmicas e profissionais;[489]

8) *disponibilidade* - adequação das instalações universitárias à variedade de usos e de ambientes de aprendizagem, próprios às atividades de ensino, de estudo, de pesquisa e de trabalho, individual e em grupos; ampliação dos horários de funcionamento; ampliação dos serviços prestados à comunidade sob demanda;

9) *comunicação* - intensificação do uso de multimídia no processo de ensino e aprendizagem, com ênfase na auto-aprendizagem de conteúdos tópicos e modulares, em substituição a livros-texto de conteúdos elementares;

10) *difusão* - utilização dos recursos da Educação à Distância pela UNESCO, para ministrar cursos temáticos, profissionais e superiores em áreas selecionadas, destinados aos países pobres e com estrutura de ensino superior deficiente.

---

[489] *"Qualified foreign staff is always welcome when there are skills shortages in the domestic economy. It seems tempting to cushion peaks in demand by recruiting foreign specialists. The EU is discussing the introduction of a 'Blue Card' scheme aimed at opening up the labour market for highly skilled immigrants"* (MEYER, 2008, p. 12).

A Educação Superior no Brasil

A mais recente estruturação da Educação no Brasil assenta-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, enquanto as diretivas norteadoras para "preparar o setor de Educação Superior para o século XXI" repousam sobre estudo encomendado pelo Governo Brasileiro ao Banco Mundial, registrado no documento *Higher Education in Brazil: Challenges and Options* (HEB), elaborado em seu cerne entre 1998 e 1999 e publicado em março de 2002.[490] Em janeiro de 2001 aprova-se o Plano Nacional de Educação, com vigência de dez anos, que se constitui na terceira peça relevante ao balizamento da Educação Superior brasileira.

A LDB de 1996 e a legislação complementar correlata, com o objetivo declarado de redefinir o papel do Estado no âmbito da Educação - considerado dirigista, complacente e perdulário a ponto de representar entrave ao desenvolvimento e expansão do sistema -, almejou instituir condições que possibilitassem, simultaneamente: *a)* conceder maior autonomia às instituições de ensino, com a correspondente responsabilização pelo desempenho; *b)* aumentar a cobertura do atendimento em todos os níveis da educação formal, com melhoria da qualidade do ensino; *c)* promover o aumento da eficiência da educação pública, com ampliação do atendimento, redução do custo e elevação do nível de produtividade. Com a nova legislação, a configuração do sistema de Educação Superior foi afetada em quatro dimensões de relevo:

> *estrutural*, pela introdução do Centro Universitário como nova categoria de instituição, hierarquicamente inferior à Universidade por privilegiar a função ensino em detrimento da função pesquisa, mas com muitas das prerrogativas universitárias de interesse para as instituições privadas, tais quais a liberdade para abertura de cursos, a fixação do número de vagas por curso e a autonomia curricular;
>
> *acadêmica*, pela desobrigação das IES seguirem currículos mínimos, mas atenderem a diretrizes curriculares amplas, asseguradoras de liberdade na definição dos conteúdos dos cursos, e pela introdução de cursos de duração mais curta: seqüenciais e tecnológicos, na formação pós-secundária; mestrado profissional, na formação pós-graduada;
>
> *gerencial*, a afetar as IFES, pela adoção de contratos de gestão propiciadores da autoadministração dos orçamentos e das políticas de pessoal de acordo com as necessidades de cada instituição, nos quais os suplementos de verbas vinculam-se ao alcance das metas de acesso, qualidade e eficiência;
>
> *credencial-avaliadora*, a possibilitar: ao Governo Federal credenciar IES, autorizar e reconhecer cursos e monitorar o funcionamento de todos os elos do sistema a fim de

---

490 *"The World Bank has been an active partner in this strategy since June 1998. Innovative ESW [Economic Sector Working] for the sector was undertaken during the first half of FY99. The culmination of these activities was a policy workshop (December 10-12, 1998 in Lansdowne, Va.) at which Minister Paulo Renato and a delegation of Brazilian higher education policy makers worked for three days with a team of top international experts and Bank staff to define a vision for Brazilian higher education into the 2lst century. The event was in response to a request made in the second quarter of 1998 for technical assistance. In the months prior to the workshop, background assessments were conducted by the Bank team and a series of policy papers were commissioned from relevant experts. This work brought into focus the main issues that Brazil must address to achieve the progress it seeks in the sector. These issues formed the basis for discussion and became the core of the consensus on directions for policy that Minister Renato articulated at the conclusion of the workshop"* (HEB, p. xiii).

garantir a qualidade da Educação Superior; à sociedade e aos interessados, obter indicadores de desempenho do sistema, das instituições, dos cursos e dos estudantes.

Essa base reguladora que o Banco Mundial acolhe e endossa, serve de substrato às recomendações contidas no *Country Study*, voltadas ao incremento do acesso, da qualidade, da relevância e da eficiência do sistema de Educação Superior.

Em relação ao acesso, recomenda-se: a especificação de metas temporais, quantitativas, como meio de monitorar, mensurar e avaliar o progresso e o efeito de cada uma das intervenções no sistema; o estabelecimento de programas não subsidiados de financiamento aos estudantes pobres, altamente segmentados e direcionados para cada perfil de necessidades, por meio de créditos ou bolsas de estudo que possibilitem custear os estudos em instituições de educação superior privadas ou compensar parte dos custos das instituições públicas - já que se aventa a possibilidade de ensino pago nas IES públicas -, a beneficiar àqueles que mais precisem com mínima exigência de recursos do erário.

Para desenvolver a "cultura" da qualidade, além do exame de avaliação dos estudantes ao final do curso, das visitas *in loco* pelas comissões de credenciamento e de especialistas e do trabalho de coleta de dados pelo INEP, recomenda-se especial atenção à manutenção da flexibilidade e do dinamismo do exame de avaliação de estudantes, para pô-lo em compasso com a evolução dos currículos e evitar o efeito perverso de transformá-lo em indutor das especificações dos conteúdos dos cursos. Realça-se, ainda, a importância do incentivo à expansão da prática de auto-avaliação institucional sistemática, a fim de ensejar o aprimoramento contínuo da qualidade de cada IES, onde equipes externas poderiam ser indicadas para proceder à auditagem dos trabalhos das comissões internas e efetuar recomendações de melhoria, mas sempre a visar a crescente autonomia da IES.

Para incremento da relevância econômica e social da Educação Superior, propõe-se a aproximação das IES ao mercado, tanto para perscrutar as necessidades de conhecimentos e habilidades valorizados pelos empregadores e encorajamento à participação deles na configuração do currículo, como para permitir às IES identificarem oportunidades de oferta de cursos e de conteúdos diferenciais - nacionais, regionais ou locais - para obterem vantagem competitiva umas em relação às outras, já que, quanto mais *"consumer-oriented"* forem, maior a diversificação do sistema. Destaque é atribuído à recomendação de maior flexibilidade à estrutura dos cursos, com o oferecimento de disciplinas alternativas a serem selecionadas pelos estudantes na composição de seus programas de estudo - a exemplo dos conceitos de *major* e *minor* utilizados nos Estados Unidos[491] -, que não faz parte da tradição acadêmica brasileira.

As recomendações relativas à elevação do nível de eficiência visam o setor público e abarcam os aspectos de regime funcional, utilização do *staff* acadêmico e autonomia institucional. Considera-se inadequada a aplicação do mesmo regime do funcionalismo público civil

[491] O *major* corresponde à uma espécie de especialização ou área de concentração dentro da linha geral do curso, enquanto o *minor* um aprofundamento em uma disciplina complementar.

da União à área de Educação Superior, frente às características, funções e necessidades de gestão dessa área de atuação, que comporta clara separação entre as carreiras docentes, técnicas e administrativas, a indicar a necessidade de regime funcional específico. Por outro lado, a melhor utilização do corpo acadêmico pode propiciar a intensificação do uso da infra-estrutura - não apenas numa base de ocupação diária, mas anual -, o aprimoramento do ensino, o aumento da relevância dos conteúdos, a redução do número de desistências e de repetências de estudantes. No que respeita à autonomia institucional, são oferecidas diretrizes aceitas internacionalmente como boas práticas, a envolver: *a)* destinação dos fundos diretamente a cada instituição, permitindo-lhe efetuar as alocações de verbas de acordo com as suas necessidades; *b)* autorização às instituições para obterem renda própria, empregando-a discricionariamente, sem redução do montante dos fundos destinados à instituição; *c)* formalização de contrato de gestão que exija: elaboração de plano estratégico para cinco anos e de plano operacional anual, em consonância com os objetivos governamentais; monitoramento do plano institucional e produção de relatórios anuais de prestação de contas; participação no processo de credenciamento e de avaliação institucional comum às IES.

O PNE de 2001, por sua vez, apresenta-se com o objetivo de balizar processo, extensivo a todas as esferas de governo, de elevação do nível de escolaridade da população, melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis, redução das desigualdades sociais e regionais e democratização da gestão do ensino público, a estabelecer como prioridades a garantia de ensino fundamental às crianças e aos que não o logrou com a idade própria, a ampliação do atendimento nos demais níveis de ensino, a valorização dos profissionais da Educação e o desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino. Define, então, para o período 2001-2011, diretrizes à gestão e ao financiamento da Educação e diretrizes e metas para cada nível e modalidade de ensino, bem como à formação e valorização do magistério e demais profissionais da Educação.

Na área da Educação Superior, a despeito do acatamento da maior parte das recomendações do BIRD, o PNE considera, primeiramente, que as universidades públicas não podem prescindir do apoio do Estado, por se constituírem no núcleo estratégico do desenvolvimento do país e da redução dos desequilíbrios regionais, ao se desincumbirem das funções de ensino, pesquisa e extensão em todos os estados da federação, numa contribuição que se faz sentir na pesquisa básica, na sustentação dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, na qualificação dos docentes para todo o sistema educacional, além de servirem de referência ao ensino de graduação. Em segundo lugar, o PNE considera que o sistema de Educação Superior, a par de dispor de conjunto diversificado de instituições para atender a diferentes demandas, requer a expansão das universidades públicas, de modo a acolher a crescente procura, sobretudo dos carentes, a manter uma proporção de vagas nunca inferior a dois quintos do total.

Para a área de ensino pós-secundário/graduação, os objetivos e metas a eles peculiares podem ser agrupados sob três referências principais: oferta, currículo, credenciamento e ava-

liação. A meta estabelecida à oferta de Educação Superior busca garantir, até o fim do decênio, a existência de vagas para ao menos 30% dos jovens da faixa etária de 18 a 24 anos, com redução das desigualdades entre as regiões por intermédio da diversificação dessa oferta em relação aos tipos e horários dos cursos, com a valorização e incentivo aos cursos noturnos e à criação de cursos seqüenciais e modulares de qualidade, nas áreas de formação tecnológica, profissional liberal e de novas profissões. Além disso, estabelecer sistema interativo de educação à distância que atenda inclusive os cursos presenciais, a multiplicar as alternativas de acesso. Os objetivos em relação ao currículo envolvem estímulo à variedade e à diferenciação dos programas dos cursos, de modo que, sob o amparo de diretrizes curriculares nacionais, as IES disponham de flexibilidade para atender às necessidades de seus públicos e regiões de atuação, principalmente pela generalização da prática de pesquisa pelos estudantes e estímulo a suas ações de extensão, a qualificar o processo de ensino-aprendizagem e a gerar parte dos créditos exigidos à graduação. Os aspectos de credenciamento e avaliação se entrelaçam aos objetivos de qualidade, em que a institucionalização de "diversificado sistema de avaliação interna e externa que englobe os setores público e privado, e promova a melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão acadêmica", assegura o recredenciamento periódico e a concessão de prerrogativas às IES, promotoras de progressiva autonomia.

O esforço de implantação dessa política de Estado se tem desenvolvido ininterruptamente, desde a promulgação da LDB de 1996, e se bem tem exigido contínuos ajustes em assuntos de variada relevância - educação infantil, sistema de avaliação da educação superior, financiamento do sistema e dos estudantes, entre outros -, estes não comprometem o ideário sob o qual ela foi concebida.[492] Seu instrumental, com o desenvolvimento de bases de dados de livre acesso pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, possibilita o acompanhamento público do desempenho de cada área educacional de interesse, como é o caso do acervo de dados reunido a cada ano nas edições da Sinopse Estatística da Educação Superior. Com base nelas, a elaboração do conjunto de tabelas reunidas ao final desta seção busca identificar, no decênio 1997-2006, aspectos relevantes da recente trajetória da Educação Superior no Brasil, para bem compreender o sentido de sua evolução.

Assim, o contemplar a progressão quantitativa de IES, por meio das Tabelas 5A e 5B, constata o aumento de 1.370 novas instituições no período, ao passarem de 900 para 2.270, com a triplicação das unidades instaladas nas regiões norte e nordeste. Desse modo, a concentração no sudeste, que contabilizava 61,5% das IES existentes em 1997, se atenua para 48,2% em 2006, mormente em favor das regiões nordeste (18,2%) e sul (17%). A intensidade da expansão, medida pela série de anos seguidos de crescimento superior a 10% ao ano, aponta que, para o país, o período mais intenso ocorre entre 2001 e 2003, quando o número de IES evolui 57,5%, ao pas-

[492] [...] "entramos na década de 2000 e percebemos que, até o momento (2007), as ações encaminhadas ao campo educacional pelo governo Lula não apontam mudanças. As medidas que vêm sendo encaminhadas reproduzem o modelo do governo anterior e as orientações dos organismos internacionais, reafirmando a mercantilização do conhecimento" (LIMA, 2007, p. 391).

so que a mais longa e mais intensa expansão se observa na região nordeste, pois de 1998 a 2005 ostenta taxa acumulada de 284,2%. Na região sul, a série expansiva abarca o intervalo 1999-2003 e registra variação de 133,6%; na região norte, entre 2001-2004, a variação é de 156,6%.

Mas, a atenção à progressão das IES conforme suas naturezas, exibe que, das 28 novas universidades constituídas no decênio, 12 delas (42,9%) instalam-se no sudeste, a dispor, então, de 79 universidades, contra 39 no sul e 33 no nordeste, que recebem 5 novas instituições no período. Na categoria de centro universitário, dos 80 credenciados na década 65% localizam-se no sudeste, a contar, em 2006, com 81 das 119 instituições dessa modalidade no país. Evidencia-se, portanto, que a desconcentração regional das IES se deve, primordialmente, à expansão das faculdades e centros de educação tecnológica (CET), liderada pelo nordeste, com crescimento de 388,9% no período 1998-2005, seguida do sul, com expansão de 222,5% entre 1998-2003, e do norte, com aumento de 182,9% de 2001 a 2004. Esses dados revelam não apenas crescimento regional qualitativamente diferente, mas, também, que das 2.270 IES existentes no país, em 2006, 1.973 delas, representando 86,9%, configuram-se como instituições isoladas de ensino superior. Ressai, pois, a importância das universidades para a Educação Superior do país, com sua presença em todas as regiões: das IES é a menos concentrada no sudeste (44,4%), enquanto essa região acolhe 47,3% das faculdades e CET e 68,1% dos centros universitários.

Nota-se, porém, que a expansão do sistema ao longo da década, medida pela evolução do número de instituições existentes, é assumida preferencialmente por particulares, induzidos pelo Poder Público a encararem a Educação Superior como negócio seguro - pela concepção da Reforma do Estado incluir a Educação no âmbito dos serviços não exclusivos do Estado e trazer clareza ao marco regulador - e propiciador de elevados índices de retorno sobre o investimento, dada a rápida ampliação da demanda que as metas do PNE preconizam. Então, como demonstra a tabela abaixo, ao longo do período eleva-se a concentração de IES sob dependência administrativa privada, a obrigar que as políticas públicas no âmbito da Educação Superior levem em conta interesses que nem sempre se vinculam ao estrito desenvolvimento acadêmico, mas aos requisitos da remuneração do capital nacional e estrangeiro na área educacional. Nesse aspecto, as políticas de financiamento aos estudantes assumem caráter mais do que social, de facilitação do acesso à educação ao estudante de baixa renda, mas de instrumento de subsídio às IES privadas pela concessão de isenções tributárias em troca de vagas ociosas.

Ano de referência	**1997**		**2000**		**2003**		**2006**	
Dependência	**Pública**	**Privada**	**Pública**	**Privada**	**Pública**	**Privada**	**Pública**	**Privada**
Brasil	23,4	76,6	14,9	85,1	11,1	88,9	10,9	89,1
Norte	35,3	64,7	23,9	76,1	14,9	85,1	13,3	86,7
Nordeste	42,6	57,4	28,0	72,0	17,1	82,9	15,3	84,7
Sudeste	15,4	84,6	10,8	89,2	8,6	91,4	10,0	90,0
Sul	32,5	67,5	19,3	80,7	11,8	88,2	10,3	89,7
Centro-Oeste	34,8	65,2	11,2	88,8	11,0	89,0	7,4	92,6

Tabela 5D. Participação percentual das IES no Brasil por categoria administrativa

Fonte: Autor, com base em Sinopse da Educação Superior, INEP, Edições de 1997 a 2006.

Considerações sobre a progressão dos cursos, calcadas nos dados das Tabelas 6A e 6B, permitem completar a compreensão da oferta, que salta de 6.132 cursos em 1997 para 22.101 em 2006, numa expansão sempre superior a 200% em todas as regiões do país, liderada pelo norte, com 332,8%, e nordeste, com 322,3%, sem, contudo, alterar substancialmente a distribuição de cursos entre as regiões, ao se tomar como referência os anos de início e fim do período sob estudo. A expansão apresenta-se mais extensa no sudeste, a cobrir o período de 1998 a 2005, e mais intensa no nordeste, cuja oferta evolui em 255,2% entre 1998 e 2004. Interessante é notar que não há correspondência entre a participação percentual das instituições privadas no total das IES e na oferta de cursos, sempre a caber às instituições públicas parcela mais que proporcional na oferta, como mostra a tabela abaixo. As regiões norte, nordeste e centro-oeste são aquelas com maiores defasagens, enquanto a oferta de cursos privados no sudeste por pouco se equipara à participação das instituições privadas no total das IES regionais.

Ano de referência	1997		2000		2003		2006	
Dependência privada	IES	Cursos	IES	Cursos	IES	Cursos	IES	Cursos
Brasil	76,6	56,0	85,1	62,0	88,9	65,6	89,1	70,4
Norte	64,7	19,2	76,1	26,0	85,1	33,0	86,7	41,7
Nordeste	57,4	24,0	72,0	27,9	82,9	35,0	84,7	42,7
Sudeste	84,6	74,1	89,2	76,5	91,4	82,8	90,0	85,6
Sul	67,5	52,6	80,7	70,7	88,2	71,7	89,7	73,5
Centro-Oeste	65,2	47,0	88,8	53,2	89,0	56,1	92,6	45,7

Tabela 6D. Participação percentual de IES e cursos privados na Educação Superior do Brasil
Fonte: Autor, com base em Sinopse da Educação Superior, INEP, Edições de 1997 a 2006.

Também quando se contempla a expansão de cursos por natureza de instituição, nas Tabelas 6A e 6B, é notável o decréscimo de participação das universidades no total de cursos oferecidos, pois de 66,3% em 1997, passa a 52,3% em 2006, devido ao aumento das participações das faculdades e CET, de 25,2% para 35,4%, e dos centros universitários, de 8,5% para 12,3%. Ressalta, ainda, que a região sudeste responde majoritariamente pela expansão de cursos ao longo da década, com 42,5% dos novos cursos oferecidos pelas universidades, 44,2% daqueles disponibilizados pelas faculdades e CET e 65,7% dos lançados pelos centros universitários, ou seja, por 46,4% dos novos cursos do país.

O alunado, por sua vez, computado pelo número de matrículas registradas nas Tabelas 7A e 7B, ampliou-se em 2,731 milhões de estudantes, ao passar de 1,946 milhões em 1997 para 4,677 milhões em 2006, sendo esse novo contingente absorvido em 43,4% pelas universidades, 36,7% pelas faculdades e CET e 20,9% pelos centros universitários. Os dados agregados para o país mostram que o período de maior expansão de matrículas se concentra entre 1999 e 2003, mas apresenta variações regionais: 1999-2002 no sudeste, 1998-2003, no sul e no centro-oeste. Variações também ocorrem conforme a natureza da instituição, pois nas universidades o período de maior intensidade de matrículas situa-se entre 1998 e 2000, enquanto nas faculdades e CET entre 2001 e 2003 e nos centros universitários entre 2000 e 2004, ainda com oscilações re-

gionais: *a)* as matrículas nas universidades da região norte concentram o aumento de 112,2% entre 2000 e 2003 e coincidem, além disso, com o período de expansão dos centros universitários, nos quais o número de estudantes triplica; *b)* no norte e no nordeste o crescimento das matrículas em faculdades e CET é intenso ao longo de todo o decênio. Apesar dessas variações epocais regionais, em 2006 é análoga a estrutura de participação das regiões no total de IES, no total de cursos e no total de matrículas. A região norte, para 5,9% de participação no total de IES, apresenta 7,5% de participação no total de cursos e 6% no total de matrículas, enquanto nas demais regiões essas participações são, reciprocamente, de 18,2%, 17,8% e 17% para o nordeste, 48,2%, 46,8% e 49,9% para o sudeste, 17%, 18,7% e 18,3% para o sul, 10,7%, 9,2% e 8,8% para o centro-oeste. Discrepa, no entanto, a variação anual de matrículas no triênio 2004-2006: enquanto no nível nacional as taxas de crescimento foram, respectivamente, de 7,1%, 7,0% e 5,0%, no sul alcançaram 6,5%, 6,6% e 1,1% e no centro-oeste 4,2%, 3,7% e 3,2%, ao passo que sudeste, norte e nordeste superaram a média nacional, com destaque para o nordeste, com as mais altas taxas do país: 8,9%, 8,6% e 7,8%. Diferem, igualmente, as participações das matrículas angariadas relativamente aos percentuais das instituições privadas no total das IES e dos cursos por elas oferecidos no total de cursos, como mostram as tabelas abaixo. Nota-se, porém, que a participação no total de IES é sempre superior à participação nas matrículas, mas a participação na oferta de cursos tende a ser menor do que a participação das matrículas.

Ano de referência	1997		2000		2003		2006	
Dependência privada	IES	Matr.	IES	Matr.	IES	Matr.	IES	Matr.
Brasil	76,6	61,0	85,1	67,1	88,9	70,8	89,1	74,1
Norte	64,7	32,2	76,1	37,9	85,1	43,6	86,7	54,3
Nordeste	57,4	31,4	72,0	34,3	82,9	45,6	84,7	55,2
Sudeste	84,6	74,1	89,2	78,2	91,4	82,1	90,0	83,6
Sul	67,5	53,2	80,7	70,2	88,2	71,9	89,7	73,3
Centro-Oeste	65,2	60,3	88,8	65,6	89,0	68,9	92,6	72,4

Tabela 7D. Participação percentual das IES e das matrículas privadas na Educação Superior do Brasil

Fonte: Autor, com base em Sinopse da Educação Superior, INEP, Edições de 1997 a 2006.

Ano de referência	1997		2000		2003		2006	
Dependência privada	Cursos	Matr.	Cursos	Matr.	Cursos	Matr.	Cursos	Matr.
Brasil	56,0	61,0	62,0	67,1	65,6	70,8	70,4	74,1
Norte	19,2	32,2	26,0	37,9	33,0	43,6	41,7	54,3
Nordeste	24,0	31,4	27,9	34,3	35,0	45,6	42,7	55,2
Sudeste	74,1	74,1	76,5	78,2	82,8	82,1	85,6	83,6
Sul	52,6	53,2	70,7	70,2	71,7	71,9	73,5	73,3
Centro-Oeste	47,0	60,3	53,2	65,6	56,1	68,9	45,7	72,4

Tabela 7E. Participação percentual dos cursos e das matrículas privados na Educação Superior do Brasil

Fonte: Autor, com base em Sinopse da Educação Superior, INEP, Edições de 1997 a 2006.

O cotejo das dimensões instituição, curso e matrícula, como propõe a Tabela 8, possibilita aferir que o sistema de Educação Superior, na década estudada, se por um lado aumenta a relação de cursos por instituição (C/I) de 6,8 para 9,7 nas pontas do período, por outro lado apresenta redução de 4,7% no número de matrículas por instituição (M/I), que cai de 2.161,8 estudantes em 1997 para 2.060,2 em 2006, como também de matrículas por curso (M/C), que involui de 317,3 para 211,6 estudantes, numa retração equivalente a 33,3%. A mais elevada relação de cursos por instituição, em 2006, é registrada na região norte, com 12,2, em oposição ao centro-oeste, cuja marca de 8,3 C/I é a menor dentre as regiões, contudo a evoluir 45,3% no período, já que em 1997 essa relação era 5,7 C/I. A região sudeste registra a maior variação percentual entre os extremos da década, 77,5%: depois de ostentar a menor relação no início do período, com 5,3 C/I, passa para 9,5 C/I, ainda inferior às marcas do nordeste (9,6 C/I), do sul (10,7 C/I), e do norte. As menores relações de matrículas por instituição, em 2006, são registradas no centro-oeste (1.693,9 M/I) e no nordeste (1.932,4 M/I), todavia com o centro-oeste a apresentar trajetória ascendente a partir de 2001, contrariamente ao nordeste, cuja trajetória a partir dessa data resulta em queda de 32,6% em relação a 1997. O mesmo se dá com a região sul, em descenso contínuo desde 1998, a registrar 2.208,9 M/I em 2006, 30% inferior à marca de 1997, embora se apresente como a região com a mais elevada relação de matrículas por instituição do país e superior às das regiões sudeste (2.135 M/I) e norte (2.078,2 M/I), que se posicionam acima de nordeste e centro-oeste. As matrículas por curso declinam em todo o país, ao se tomar como referência os anos inicial e final do período: a queda é de 16,6% no norte, 26,7% no centro-oeste, 26,8% no sul, 34,9% no nordeste e 36,9% no sudeste. O sudeste, porém, dispõe da mais elevada relação de matrículas por curso, 225,7, seguido por sul, centro-oeste e nordeste com níveis equivalentes (206,4 - 203,2 - 201,9 reciprocamente) e pelo norte, com 170,1 M/C.

Esse quadro se aclara ao se analisarem as dimensões instituição, curso e matrícula conforme a natureza das instituições, como dispõe a Tabela 9, que evidencia a participação das universidades, centros universitários e faculdades e CET no sistema de Educação Superior.

As universidades, na década sob escrutínio, crescem 18,7% em número e passam de 150 para 178 instituições, mas aumentam em 184,3% a oferta de seus cursos (de 4.063 para 11.552), a elevar em 139,6% o número de cursos por instituição e registrar a marca de 64,9 em 2006. Isso enseja expansão de 89,3% nas matrículas e promove em 59,5% as matrículas por instituição, que fecham o período com contingente médio de 14.103,3 estudantes, contra 8.843,1 de 1997. Mesmo assim, a participação dos cursos oferecidos pelas universidades no total de cursos decresce 21,1% na década, (ainda a representar 52,3% dos cursos oferecidos no país em 2006), bem como diminui em 21,3% a participação no total de matrículas (apesar de responder por 53,7% delas em 2006). O decréscimo de matrículas por curso é constante e fecha o período com a marca de 217,3, numa redução de 33,4% em relação a 1997, quando as matrículas por curso atingiram 326,5, maior índice entre as IES no período considerado.

Os centros universitários têm na década sua época de expansão e consolidação, mas 2001 e 2004 se notabilizam por registrarem crescimentos de 32% sobre os anos imediatamente anteriores, a impulsionarem para que o período se fechasse com 119 instituições. Essa trajetoria ascendente permite que seus 2.717 cursos correspondam, em 2006, à média de 22,8 cursos por instituição e participem com 12,3% no total de cursos oferecidos. O contingente de quase 728 mil matrículas propicia a média de 6.116,9 estudantes por instituição e participação de 15,6% no total de matrículas, sem que as matrículas por curso apresentem significativa variação entre os anos inicial e final do período, ao registrarem 270,5 M/C em 1997 e 267,9 M/C em 2006, a mais elevada marca para esse ano entre as três naturezas de instituições.

As faculdades e CET incorporam 1.262 novas instituições na década, num crescimento de 177,5% sobre a base de 771 IES em 1997, para alcançar as 1.973 instituições existentes em 2006. Apenas no período 2001-2003 a expansão registra 65,8%, com a incorporação de 641 IES ao sistema. A essa ampliação do número de instituições corresponde mais que proporcional expansão na oferta de cursos, que cresce 356,6%, com os 7.832 cursos oferecidos em 2006 a representarem 35,4% do total de cursos do país, mas num quociente médio de 4 cursos por IES. As matrículas, se bem se expandam em 213,9% no decênio, não acompanham proporcionalmente a oferta de cursos e a despeito de contar com pouco menos 1,5 milhão de matrículas no final do período, equivalentes a 30,8% das matrículas nacionais, o crescimento das matrículas por instituição evolui apenas 13,1% no período, com os dados de 2006 a apontarem 729 M/I, o que representa queda de 40,9% no índice de matrículas por curso, que passam de 310,8 em 1997 para 183,6 em 2006, ou seja, menos do que 23 matrículas por semestre em um curso de 8 semestres.

Essa configuração geral, porém, altera-se conforme se atente às especificidades regionais, como evidenciam as Tabelas 10A a 10E, uma para cada região do país, e a Tabela 11, que dispõe os indicadores regionais lado a lado, para os anos inicial e final do período sob análise.

Evidencia-se, então, a ocorrência de alterações estruturais no período, com a perda de importância relativa das universidades na oferta de cursos, no norte, nordeste e sul, em favor das faculdades e CET, onde as relações verificadas em 1997, de 80,6%-17,6% no norte, 81,3%-17,3% no nordeste e 81,4%-15,9% no sul, em 2006 se alteram para 60,0%-30,3% no norte, 57,5%-40,3% no nordeste e 60,9%-30,0% no sul, com os interstícios preenchidos pelas ofertas dos centros universitários, a menos do nordeste, onde essa natureza de instituição pouco evolui e termina por oferecer 2,2% dos cursos. No entanto, a participação nas matrículas universitárias regionais varia mais do que proporcionalmente à variação dos cursos no norte e no nordeste, pois, no norte, a uma redução de 20,5 pontos de percentagem nos cursos das universidades corresponde redução de 26,7 pontos nas matrículas e, no nordeste, à diminuição de 23,8 pontos nos cursos relaciona-se 28,4 pontos nas matrículas, o que não se verifica no sul, onde à variação de 20,4 pontos nos cursos equivale à de 17,7 nas matrículas. Contudo, apenas no nordeste a variação negativa das matrículas em universidades reverte em proveito das faculdades isoladas, que passam a computar 43,3% das matrículas regionais, comparativamente aos 17,1% de

1997. No norte e no sul beneficiam-se tanto os centros universitários como as faculdades e CET, que, respectivamente, passam a participar, no norte, com 16,2% e 34,3% das matrículas regionais, no sul, com 10,7% e 26,4%. No sul, todavia, o índice de matrículas por instituição, que é crescente para todas as naturezas de IES do norte e nordeste, é desfavorável às instituições isoladas, que passam de 788,8 matrículas médias em 1997 para 681,1 em 2006. No que toca às matrículas por curso, exceto nos centros universitários do norte e nordeste, registram-se quedas de índices nas três regiões, sendo as mais notáveis variações observadas nas universidades do nordeste, que passam de 310,5 M/C em 1997 para 185,8 em 2006, e nas faculdades e CET do sul, que de 294,9 M/C no início do período registram 181,7 M/C no último ano de referência.

As regiões sudeste e centro-oeste, nas ofertas de cursos pelas universidades e instituições isoladas, já em 1997 apresentam menor amplitude de variação em suas participações, ao exibirem relações de 53,9%-31,3% na primeira e de 59,8%-34,3% na segunda, com a perda de participação das universidades a beneficiar igualmente os centros universitários e as faculdades e CET, no final do período, quando a relação se altera para 46,1%-35,7% no sudeste e 49,4%-39,8% no centro-oeste. Os centros universitários expandem a participação em 3,3 pontos de porcentagem no sudeste e em 5 pontos no centro-oeste, a colocar as instituições destas regiões como as de maior participação relativa nos cursos oferecidos no país. Também no que tange à proporcionalidade entre a perda de participação relativa das universidades no total de curso *vis-à-vis* às matrículas regionais, as universidades do sudeste cedem 7,8 pontos de percentagem no número de cursos e 8,8 pontos nas matrículas, enquanto o centro-oeste, correspondentemente, 10,5 e 11,1. No sudeste, porém, as faculdades e CET não aproveitam a variação, já que a participação dessa natureza de instituição no total das matrículas regionais recua de 27,7% para 27,2%, enquanto os centros universitários expandem sua presença de 12% para 21,3% entre os anos extremos do período. No centro-oeste, os centros universitários aumentam a magnitude da participação, ao passarem de 9,1% de participação regional para 15,6%, mas também se beneficiam as instituições isoladas, cuja participação evolui de 28,7% para 33,3% na década. Essas regiões, com exceção dos centros universitários do centro-oeste, registram elevação no índice de matrículas por instituição, mas as IES de todas as naturezas apresentam queda no índice de matrículas por curso, destacando-se, no sudeste, as universidades que, de 399,7 M/C em 1997, recuam para 252 M/C em 2006 e as instituições isoladas, cujo recuo no período se dá entre as marcas de 316,7 M/C para 171,8 M/C, e no centro-oeste, os centros universitários, com involução de 429,9 M/C em 1997 para 292,4 M/C em 2006. Nesse índice, as menores marcas nacionais, em 2006, são registradas nas universidades do norte (140,5 M/C), nos centros universitários do sul (243,6 M/C) e nas faculdades e CET do sudeste (171,8 M/C).

Esse panorama geral aponta que, quantitativamente, a Educação Superior do Brasil - a menos do alcance da meta de escolarização líquida de 30% do alunado até 2011, estipulada pelo PNE -, caminha balizada pelos pressupostos que a nortearam e registrados na tríade LDB-HEB-PNE, com objetivo de propiciar uma “revolução gerenciada”, travestida, na prática, em

evolução dirigida, pelos vetos, no PNE: *a)* à triplicação, numa década, dos investimentos públicos em pesquisa científica e tecnológica; *b)* à garantia de participação de 40% do setor público na oferta de vagas à Educação Superior; *c)* à concessão de financiamento estudantil a 30% dos estudantes de instituições privadas.[493] O sistema se estende sob auspício de investimento privado e regras de mercado, complementado por investimento público aplicado na expansão da oferta de cursos e vagas e na reordenação administrativa das IES existentes, mas o ritmo de crescimento arrefece após o biênio de ampla concessão de credenciamentos de 2001-2002, cujo reflexo nas estatísticas se estende até o ano seguinte, e que já fora precedido por quadriênio marcado por liberalidade na autorização de novos cursos para as IES existentes. As matrículas se expandem no qüinqüênio 1999-2003, mas as taxas anuais decrescem no último triênio do período. Os centros universitários se revelam opção capitalista viável dentro do sistema, ao reunirem massa crítica suficiente à sustentação pela elevação do número de matrículas por instituição e manutenção do número de matrículas por curso, a acolher, *grosso modo*, 15% do alunado nacional. As instituições isoladas de ensino, apesar do aumento de participação no total de matrículas, com pouco mais de 30% delas em 2006, apresentam sinais de debilidade, quer na capacidade de aumento da oferta de cursos por instituição, quer na preservação das matrículas por curso, que decrescem continuamente, ao tempo em que o índice de matrículas por instituição evolui a taxas insuficientes para garantir a sustentação de longo prazo.[494]

Qualitativamente, o aparato mobilizado para propiciar o (re)credenciamento de instituições e de cursos, a par da introdução de sistemas de avaliação internos e externos, com ou sem envolvimento de toda a população de estudantes, com ou sem a participação cooperativa dos conselhos profissionais, revela a obtenção de pífios resultados no processo geral de formação, atestados por exames patrocinados pelo poder público ou pelas corporações profissionais, sem que a "cultura" de avaliação apresente resultados sistêmicos.

> No fundo pode ser que o maior problema de todos, no caso do ensino superior, seja a fragilidade da preparação com que os alunos lá chegam. Universidades e faculdades não têm problemas de infra-estrutura física; não têm problemas de encontrar mais

---

[493] O índice de escolaridade líquida registrado para o país no PNAD-2005 situa-se em 11,2%. Regionalmente, o sul ascende a 16,2%, o centro-oeste a 14% e o sudeste a 13,8%, enquanto norte e nordeste apresentam taxas de 7% e 6%. "A taxa de freqüência líquida poderia ser significativamente maior, caso a distorção idade-série da educação básica fosse menor, considerando-se que cerca de 40% dos estudantes matriculados na educação superior têm mais de 24 anos de idade. Mesmo que fossem desconsiderados os que retornam, após longo período desde a conclusão do ensino médio, para obter o diploma universitário, parcela considerável dos maiores de 24 anos, matriculados na educação superior, se deve à defasagem idade-série ocorrida ao longo da educação básica. Tal afirmação é corroborada pelo fato de que quase 2/3 dos estudantes da faixa etária de 18 a 24 anos freqüentava, em 2005, a educação básica" (CORBUCCI, 2007, p. 15).

[494] "Com a rápida expansão do setor privado, reduziu-se a proporção de candidatos por vaga, ainda que sob tendências opostas entre as redes pública e privada. De modo semelhante, os índices de aproveitamento das vagas ofertadas revelaram tendências distintas entre as duas redes de ensino. Nas IES públicas, registrou-se crescimento de 13%, no período 1990/2005, ao passo que no setor privado houve redução da ordem de 35%. Esses dados também sugerem alguma cautela em relação a esse modelo de expansão da educação superior, centrado na iniciativa privada, pois o mesmo já tem se deparado com os limites dos orçamentos familiares, que podem comprometer, em breve, a sustentabilidade desse modelo. Nesse sentido, a ampliação da oferta de vagas *per se* tem se mostrado insuficiente para assegurar a democratização do acesso à formação em nível superior" (CORBUCCI, 2007, p. 19).

> mestres, doutores ou pessoas com experiência docente no mercado de trabalho. Mas o nível dos alunos que ingressam no superior é o reflexo direto da pobreza dos níveis anteriores (IPEA, 2006, p. 170).

À alegação da fragilidade da formação pregressa do alunado[495] somam-se outras: a conciliação entre trabalho e a freqüência a curso noturno leva à redução do aproveitamento durante as aulas e à falta de tempo para estudar, a prejudicar a formação[496]; a qualidade dos cursos das IES privadas depende da capacidade de pagamento dos alunos[497]; os professores titulados são preteridos pelas universidades particulares com o objetivo de redução de custo[498]; as demandas empresariais por ocupações de nível superior em boa parte podem ser supridas por formação não especializada[499]; os diferenciais de salário dos portadores de formação superior estão em declínio em relação àqueles de escolarização média ou com curso técnico e passam a não compensar o investimento[500]; enfim, os cursos são todos iguais[501]. Essa pasteuriza-

---

[495] Gatti, ao analisar 71 cursos de Pedagogia de todo o país, em pesquisa da Fundação Carlos Chagas sob encomenda da Fundação Victor Civita, constata que a escola é uma realidade pouco presente nos cursos e que a própria palavra aparece em apenas 8% das ementas. Das 3.107 disciplinas encontradas nesses cursos 1.968 não tinham correspondência em qualquer outra instituição de ensino e apenas 28% delas voltam-se à formação profissional específica: “Os currículos trazem boa justificativa ‘sobre o porquê’, mas é muito incipiente sobre ‘o que’ e ‘como’ ensinar”. Durham, em entrevista à Revista Veja, afirma que "Os cursos de pedagogia desprezam a prática da sala de aula e supervalorizam teorias supostamente mais nobres. Os alunos saem de lá sem saber ensinar" e nas próprias diretrizes para os cursos de pedagogia, “dentre catorze artigos, catorze parágrafos e 38 incisos, apenas dois itens se referem ao trabalho do professor em sala de aula”.

[496] Difícil rotina. Ensino Superior, out. 2008, Juliana Duarte.

[497] “Obviamente, o setor privado tem as suas limitações. A qualidade do ensino oferecido depende do que o aluno pode pagar. Portanto, há um problema de eqüidade, intrinsecamente ligado à existência de um setor privado muito abrangente e não-subsidiado. Somente alunos que têm a renda necessária podem optar por uma educação de melhor qualidade” (IPEA, 2006, p. 168).

[498] “O país forma mais de 10 mil doutores por ano. No entanto, essa elite do meio acadêmico brasileiro, cada vez mais, encontra dificuldades para arranjar emprego, sobretudo nas universidades, responsáveis pela preparação de profissionais de ponta, supostamente, tão exigidos pelo mercado de trabalho. O problema ocorre, de acordo com o Sindicato de Docentes de Instituições de Ensino Superior (ANDES), na rede privada, onde as demissões de professores com doutorado ou livre-docência, nos últimos cinco anos, são observadas com freqüência, logo após a obtenção do título acadêmico” (“Mestres viram doutores e acabam demitidos em universidades privadas”. Valor Econômico, São Paulo, 19, 20 e 21 set. 2008, Eu & Investimentos, p. D10, Jorge Félix).

[499] “Dados da Relação Anual de Informações Sociais do Ministério do Trabalho e Emprego (Rais/MTE) e pesquisas de seguimento de egressos da Universidade de São Paulo (USP) mostram que, entre os graduados das áreas sociais e das humanidades, a proporção dos que não trabalham na profissão varia entre 70% e 90%. Esses resultados confirmam o que Roberto Macedo encontrou para os funcionários da Associação Brasileira da Indústria Elétrica e Eletrônica (Abinee). Pode-se então supor com segurança que mais da metade das posições requerendo ensino superior são *genéricas* ou *abertas*. Isto é, nelas o que se requer é uma boa formação geral. O resto aprende-se com a experiência e no local de trabalho. Logo, para uma fração muito considerável do mercado do ensino superior, há a desprofissionalização dos diplomas” (IPEA, 2006, p. 173).

[500] “A queda no prêmio salarial para o ensino superior é importante porque sinaliza que a demanda por profissionais com esse nível já não está mais crescendo à frente de sua oferta, o que estava ocorrendo desde a década de 90. Isso pode significar duas coisas: ou o crescimento econômico baseado em novas tecnologias, que necessitava dramaticamente de pessoas com maior formação, foi atendido pela explosão de matrículas no superior dos últimos anos, ou a queda na qualidade dos novos formandos provocou uma diminuição de sua produtividade no mercado de trabalho” (“A queda dos diferenciais de salário do ensino superior”.Valor Econômico, São Paulo, 3, 4 e 5 out. 2008, Primeiro Caderno, p. A17, Naércio Menezes Filho).

[501] “Alguns são inacreditavelmente lucrativos; outros mal conseguem sustentar-se. Mas todos têm em comum a falta de variedade no desenho dos cursos, devido a políticas públicas restritivas e pouco esclarecidas que forçam as instituições privadas a imitar as universidades públicas” (IPEA, 2006, p. 159).

ção justificatória encobre o histórico lenificar de desempenhos medíocres pela sobrevalorização da influência das condições de contexto ou do esforço despendido, enquanto subjazem aos efeitos causas estruturais[502]:

a) apenas cerca de 10% das universidades e de 1% das instituições isoladas respondem pela produção científica brasileira e podem oferecer contribuição relevante à comunidade internacional;

b) a esse desenvolvimento científico não correspondem, proporcionalmente, aplicações na produção nem no registro de patentes em nome de pesquisadores brasileiros;

c) o setor produtivo é predominantemente importador de tecnologias e tende a não dedicar investimentos à pesquisa e ao desenvolvimento, próprio ou em parceria com institutos de pesquisa, mas a se restringir à adaptação e ao aperfeiçoamento de inovações geradas alhures (economia imitadora);

d) o setor produtivo e o governo não absorvem a força de trabalho qualificada para realizar trabalhos de alta qualificação, com a permanente formação de excedentes;

e) a produtividade do trabalhador brasileiro está estagnada desde os anos 80 e é declinante em relação à dos Estados Unidos e à de outros países desenvolvidos;

f) cerca de metade dos empregos provém de pequenas e micro empresas, dedicadas a atividades que requerem pouca qualificação de proprietários e empregados;

g) pouco menos de 22% dos jovens de 15 a 17 anos estudam e trabalham, dos 45% que têm ocupação, mas apenas pouco mais de 16% mantém-se em estudo na faixa de 18 a 24 anos, ao passo que 62% deles têm ocupação;

h) a demanda por educação superior não corresponde à natureza da oferta e, por isso, a ociosidade do sistema compromete a sustentação de instituições de ensino superior isoladas e de pequeno porte;

i) para essas IES a exigência de elevação dos padrões de qualidade é contraditória em relação ao desempenho econômico do negócio.

Em decorrência desse quadro, o Sistema de Educação Superior do Brasil propende à redefinição das funções das universidades, a se reservar a função de "pesquisa forte" àquelas de dependência pública e privada de escol, apoiadas por subvenções governamentais, e a caber às demais as atividades de "pesquisa fraca", a serem desenvolvidas predominantemente por alocação de recursos orçamentários e obtenção de renda própria para uso discricionário. Por outro lado, a bem-sucedida implantação dos centros universitários aponta o caminho para solver deficiências de escala ou de capital e pode propiciar às IES privadas, com ou sem a disponibilidade de linhas de crédito em instituições oficiais, a realização de aquisições, incorporações e fusões que promovam a consolidação do setor sob critérios de economicidade e de atendimento da demanda. Como contraponto, a ampliação dos programas de financiamento aos estudantes, com capitais próprios das IES e dos braços público e privado do sistema finan-

[502] Cf. os diversos estudos elaborados pelo IPEA nos anos recentes.

ceiro, pode propiciar aumento do elenco de modalidades, prazos, valores e custos, compatíveis com as diferentes demandas e capacidades de pagamento, de modo a manter a expansão do sistema.

Talvez não seja lícito aspirar por significativas mudanças qualitativas, mas por uma estratificação da oferta em múltiplas camadas, onde para cada nível de preço corresponda um tipo de oferta, não diretamente relacionada à eficácia educativa, mas equivalente aos níveis de serviço prestados pelas instituições[503] e pelos atributos simbólicos que possam adereçar à certificação conferida.[504] A isso se denomina integração, inovação e diversificação, nas IES privadas,[505] cujo poderio político tem pendor histórico a prevalecer. E elas pleiteiam, na Carta de Recife[506], entre outros aspectos: *a)* independência da órbita avaliadora do MEC, em prol da criação de Agência Nacional de Acreditação, "composta de pessoas ilibadas"..., "com a rejeição de qualquer critério que vise 'ranquear' as instituições de ensino superior", mas sim com "a participação das entidades do ensino superior particular nas mais diversas instâncias governamentais de interesse do setor"; *b)* a "integração entre o ensino superior particular e o ensino básico", a ampliar o campo das ofertas educativas para promoção do aperfeiçoamento de 2 milhões de professores, apesar de o filão já ter sido explorado em período recente; *c)* ao altruísta esforço nacional para "ampliar o acesso das classes C, D e E ao ensino superior em montante de cinco milhões de novos alunos nos próximos cinco anos" e a "ampliação dos recursos previstos e com eliminação de burocracias desnecessárias" no financiamento da educação superior. Se não for lícito aspirar por significativas mudanças qualitativas, pode-se, ao menos, esperar a inclusão de maior número de pessoas entre aqueles a serem certificados.

---

503 "Hoje é fundamental que as instituições tenham uma área de inteligência de mercado, que analisem informações da concorrência e do ambiente em que atuam, que elaborem estratégias de precificação e de relacionamento com os alunos, encarando-os como clientes" (Fala de Ryon Braga, presidente da Hoper Consultoria, no *3º Seminário sobre Marketing para IES Privadas*, em São Paulo, a 9/11. Linha Direta, Belo Horizonte, p. 62-64, 2008).

504 "No mercado educacional, o que tem sido comprado são os bens intangíveis. Dentre todos, o de maior valor para um negócio é a sua marca. A marca é o que pode garantir a sobrevivência do negócio, valorizá-lo para todos os seus públicos, até mesmo na hora de passá-lo adiante, em uma compra ou fusão de negócios" (Fala de Wandy Cavalheiro, Diretora Executiva da empresa de *branding* Per Creare, no *3º Seminário sobre Marketing para IES Privadas*, *idem*, *ibidem*).

505 "O *3º Seminário sobre Marketing para IES Privadas* é uma iniciativa da *International Business Communication*, com o patrocínio do Instituto Educar, o apoio da PRS Consultores e de entidades como Associação Brasileira de Educação à Distância (ABED), Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior (ABMES), Associação Brasileira das Mantenedoras das Faculdades Isoladas e Integradas (Abrafi), Associação Nacional dos Centros Universitários (Anaceu), Sindicado das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo (Semesp), Conselho de Reitores das Universidades Brasileira (Crub), Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração (Angrad), Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (Confenen), Associação das Fundações Educacionais de Ensino Superior do Estado de Minas Gerais (Afeesmig), Associação de Mantenedoras Particulares de Educação Superior de Santa Catarina (Ampesc), Prêmio Educare, Educartis e Projeto Brasil sem Fronteiras" (Linha Direta, Belo Horizonte, p. 62-64, 2008).

506 A Carta do Recife, de 8 de novembro de 2008, é produto do Congresso da Educação Superior "Desafios de Crescer com Qualidade e Quantidade", realizado em Porto de Galinhas, com o mister de aproximar mantenedores e parlamentares componentes do *lobby* Frente Parlamentar de Apoio ao Ensino Superior, defensor das reivindicações das mantenedoras. O documento é assinado pelos presidentes da Anup, Anaceu, Abmes, Semesp e Abrafi. Disponível em www.abmes.org.br.

Aspecto de relevo na conformação da estrutura da Educação Superior, que pode resultar em mudanças qualitativas, é a adoção de curso superior ao estilo dos *colleges* norte-americanos, preconizada por entidades e intelectuais de diferentes estirpes. Sob a alegação da necessidade de se oferecer formação básica comum nos dois primeiros anos dos cursos superiores, propõe-se que os estudos voltados à profissionalização desenvolvam-se na segunda metade do curso, com a oferta de diversificado conjunto de disciplinas que permita aos estudantes a escolha de áreas de concentração e de especialização disciplinar a ensejar ampla variedade de composições formativas, consentâneas com projetos pessoais e reclamos da produção. Apesar de a história da Educação Superior do Brasil registrar iniciativas no sentido da implantação desse biênio de formação básica desde a fundação da Universidade de São Paulo, replicada em outros moldes, mas com o mesmo espírito, décadas mais tarde, pela Universidade de Brasília e pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, não se logrou sua aceitação pelos estudantes e, no caso da USP, mesmo pelas congregações das faculdades.

Todavia, não se pode atribuir a essas experiências similaridade com a estrutura dos *colleges* e com a tradição universitária norte-americana, cuja matriz difere daquela herdada da Europa Continental pelos países da América Latina, onde o ensino superior é de cunho profissionalizante. De qualquer modo, iniciativas nessa direção, no Brasil, conflitam com os interesses das corporações profissionais e com a atual concepção do instituto das diretrizes curriculares. Além disso, operacionalmente, essa alternativa pode ser encampada por universidades e centros universitários, mas dificilmente por faculdades isoladas, já que não apresentam vocação à adoção dessa linha curricular pela exigüidade de programas que podem lucrativamente oferecer. Do ponto de vista de custo, a padronização de metade dos conteúdos dos cursos de graduação propicia ganhos de escala formidáveis, entre outros fatores pela compatibilidade com o emprego das tecnologias de informação e comunicação, além de se prestar à globalização do ensino e a internacionalização do histórico dos estudantes, como propõem algumas universidades chilenas.[507]

---

[507] *"Desde que la Universidad Católica anunció la apertura de su 'college' 2009 al estilo de Harvard o Yale, el tema no ha dejado de dar vueltas en el mundo académico. […] Según el vicerrector académico de la Universidad Católica, uno de los elementos que hacen que un 'college' sea reconocido como tal en cualquier parte del mondo es que entregue el grado de licenciatura (o Bachelor) en arte, ciencias o en ambos. 'Esto permite a la persona validar su programa en las agencias internacionales de acreditación, lo que la habilita para hacer estudios de posgrado en cualquier universidad del mundo'. […] En la Universidad Adolfo Ibáñez ven con buenos ojos la iniciativa de la UC y dicen que desde 2001 adoptaron la filosofía de los 'colleges' estadounidenses con algunas variaciones. 'Acá los alumnos se matriculan en una carrera específica, pero obligatoriamente deben pasar por un intenso plan de estudios interdisciplinarios, que les permita desarrollar destrezas intelectuales'. […] En la Universidad de Chile creen que entrar en la discusión de qué es o no un 'college' no es muy relevante [...] 'Los 'colleges' americanos otorgan el grado de Bachelor después de cuatro años. Nosotros decidimos hacer un bachillerato de dos y luego optar por la licenciatura para más adelante optar a un título profesional, y luego a un magíster y doctorado'. […] El 'college' de la UC fue diseñado en conjunto con un Comité Asesor de Empleadores, entre los que estaba el director del Museo de Bellas Artes, el director del Hogar de Cristo, el gerente general de Falabella y el del Banco de Chile, entre otros. Ellos ayudaron a definir los perfiles profesionales que debía potenciar el 'college' y luego ayudarán en temas de empleabilidad" ("Universidades chilenas prueban distintas modalidades de collage". El Mercúrio, Santiago del Chile, 22 out. 2008, Educación, online. Pamela Carrasco T.)*

Instituições de Educação Superior	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	Variação 2006 - 1997	
Quantidade											Δ	%
Brasil	900	973	1.097	1.180	1.391	1.637	1.859	2.013	2.165	2.270	1370	100,0
Norte	34	40	42	46	61	83	101	118	122	135	101	7,4
Nordeste	101	124	141	157	211	256	304	344	388	412	311	22,7
Sudeste	553	570	634	667	742	840	938	1.001	1.051	1.093	540	39,4
Sul	120	131	148	176	215	260	306	335	370	387	267	19,5
Centro-Oeste	92	108	132	134	162	198	210	215	234	243	151	11,0
Percentagem												
Norte	3,8	4,1	3,8	3,9	4,4	5,1	5,4	5,9	5,6	5,9	2,1	
Nordeste	11,2	12,7	12,9	13,3	15,2	15,6	16,4	17,1	17,9	18,2	7	
Sudeste	61,5	58,6	57,8	56,5	53,3	51,3	50,4	49,7	48,6	48,2	-13,3	
Sul	13,3	13,5	13,5	14,9	15,5	15,9	16,5	16,6	17,1	17,0	3,7	
Centro-Oeste	10,2	11,1	12,0	11,4	11,6	12,1	11,3	10,7	10,8	10,7	0,5	
Universidades												
Brasil	150	153	155	156	156	162	163	169	176	178	28	100,0
Norte	9	9	9	9	9	11	12	12	12	13	4	14,3
Nordeste	28	28	28	28	28	29	29	30	33	33	5	17,9
Sudeste	67	70	70	71	71	73	73	76	78	79	12	42,9
Sul	34	34	36	36	36	37	37	38	39	39	5	17,9
Centro-Oeste	12	12	12	12	12	12	12	13	14	14	2	7,0
Centros Universitários												
Brasil	39	39	39	50	66	77	81	107	114	119	80	100,0
Norte	1	1	1	2	3	4	5	7	7	7	6	7,5
Nordeste	1	1	1	2	2	2	2	3	3	3	2	2,5
Sudeste	29	29	29	37	50	58	60	72	78	81	52	65,0
Sul	6	6	6	6	8	10	11	15	16	17	11	13,7
Centro-Oeste	2	2	2	3	3	3	3	10	10	11	9	11,3
Faculdades e CET												
Brasil	711	781	903	974	1.169	1.398	1.615	1.737	1.875	1.973	1.262	100,0
Norte	24	30	32	35	49	68	84	99	103	115	91	7,2
Nordeste	72	95	112	127	181	225	273	311	352	376	304	24,1
Sudeste	457	471	535	559	621	709	805	853	895	933	476	37,7
Sul	80	91	106	134	171	213	258	282	315	331	251	19,9
Centro-Oeste	78	94	118	119	147	183	195	192	210	218	140	11,1

Tabela 5A. Instituições de Educação Superior no Brasil por natureza e região

Fonte: Autor, com base em Sinopse Estatística da Educação Superior INEP, edições de 1997 a 2006.

Nota: Os dados referentes aos anos de 1997 e 1998 para os Centros Universitários e Faculdades e CET foram inferidos, por falta de informação específica.

IES - Variação anual	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	Período- chave	
Quantidade											%	t
Brasil		8,1	12,7	7,6	17,9	17,7	13,6	8,3	7,6	4,8	57,5	2001-2003
Norte		17,6	5,0	9,5	32,6	36,1	21,7	16,8	3,4	10,7	156,5	2001-2004
Nordeste		22,8	13,7	11,3	34,4	21,3	18,8	13,2	12,8	6,2	284,2	1998-2005
Sudeste		3,1	11,2	5,2	11,2	13,2	11,7	6,7	5,0	4,0	40,6	2001-2003
Sul		9,2	13,0	18,9	22,2	20,9	17,7	9,5	10,4	4,6	133,6	1999-2003
Centro-Oeste		17,4	22,2	1,5	20,9	22,2	6,1	2,4	8,8	3,8	43,5	47,8
Universidades												
Brasil		2,0	1,3	0,6	0,0	3,8	0,6	3,7	4,1	1,1		
Norte		0,0	0,0	0,0	0,0	22,2	9,1	0,0	0,0	8,3		
Nordeste		0,0	0,0	0,0	0,0	3,6	0,0	3,4	10,0	0,0		
Sudeste		4,5	0,0	1,4	0,0	2,8	0,0	4,1	2,6	1,3		
Sul		0,0	5,9	0,0	0,0	2,8	0,0	2,7	2,6	0,0		
Centro-Oeste		0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	8,3	7,7	0,0		
Centros Universitários												
Brasil		0,0	0,0	28,2	32,0	16,7	5,2	32,1	6,5	4,4	97,4	2000-2002
Norte		0,0	0,0	100,0	50,0	33,3	25,0	40,0	0,0	0,0	600,0	2000-2004
Nordeste		0,0	0,0	100,0	0,0	0,0	0,0	50,0	0,0	0,0		
Sudeste		0,0	0,0	27,6	35,1	16,0	3,4	20,0	8,3	3,8	100,0	2000-2002
Sul		0,0	0,0	0,0	33,3	25,0	10,0	36,4	6,7	6,3		
Centro-Oeste		0,0	0,0	50,0	0,0	0,0	0,0	233,3	0,0	10,0		
Faculdades e CET												
Brasil		9,8	15,6	7,9	20,0	19,6	15,5	7,6	7,9	5,2	65,8	2001-2003
Norte		25,0	6,7	9,4	40,0	38,8	23,5	17,9	4,0	11,7	182,9	2001-2004
Nordeste		31,9	17,9	13,4	42,5	24,3	21,3	13,9	13,2	6,8	388,9	1998-2005
Sudeste		3,1	13,6	4,5	11,1	14,2	13,5	6,0	4,9	4,2	44,0	2001-2003
Sul		13,8	16,5	26,4	27,6	24,6	21,1	9,3	11,7	5,1	222,5	1998-2003
Centro-Oeste		20,5	25,5	0,8	23,5	24,5	6,6	-1,5	9,4	3,8	53,8	2001-2002

Tabela 5B. Variação anual das Instituições de Educação Superior no Brasil por natureza e regiãc

Fonte: Autor, com base em Sinopse Estatística da Educação SuperiorJNEP, edições de 1997 a 2006.

Nota: Os dados referentes aos anos de 1997 e 1998 para os Centros Universitários e Faculdades eCET foram inferidos, por falta de informação específica.

Instituições de Educação Superior	1997			2000			2003			2006		
Part. por categoria administrativa	Qtde./Pct.	Pública	Privada	Qtde.	Pública	Privada	Qtde.	Pública	Privada	Qtde.	Pública	Privada
Brasil	900	211	689	1.180	176	1.004	1.859	207	1.652	2.270	248	2.022
		23,4	76,6		14,9	85,1		11,1	88,9		10,9	89,1
Norte	34	12	22	46	11	35	101	15	86	135	18	117
		35,3	64,7		23,9	76,1		14,9	85,1		13,3	86,7
Nordeste	101	43	58	157	44	113	304	52	252	412	63	349
		42,6	57,4		28,0	72,0		17,1	82,9		15,3	84,7
Sudeste	553	85	468	667	72	595	938	81	857	1.093	109	984
		15,4	84,6		10,8	89,2		8,6	91,4		10,0	90,0
Sul	120	39	81	176	34	142	306	36	270	387	40	347
		32,5	67,5		19,3	80,7		11,8	88,2		10,3	89,7
Centro-Oeste	92	32	60	134	15	119	210	23	187	243	18	225
		34,8	65,2		11,2	88,8		11,0	89,0		7,4	92,6
Universidades												
Brasil	150	77	73	156	71	85	163	79	84	178	92	86,0
		51,3	48,7		45,5	54,5		48,5	51,5		51,7	48,3
Norte	9	8	1	9	8	1	12	11	1	13	12	1
		88,9	11,1		88,9	11,1		91,7	8,3		92,3	7,7
Nordeste	28	22	6	28	22	6	29	23	6	33	27	6
		78,6	21,4		78,6	21,4		79,3	20,7		81,8	18,2
Sudeste	67	21	46	71	21	50	73	23	50	79	28	51
		31,3	68,7		29,6	70,4		31,5	68,5		35,4	64,6
Sul	34	19	15	36	13	23	37	15	22	39	17	22
		55,9	44,1		36,1	63,9		40,5	59,5		43,6	56,4
Centro-Oeste	12	7	5	12	7	5	12	7	5	14	8	6
		58,3	41,7		58,3	41,7		58,3	41,7		57,1	42,9
Centros Universitários												
Brasil	39	1	38	50	1	49	81	3	78	119	4	115
		2,6	97,4		2,0	98,0		3,7	96,3		3,4	96,6
Norte	1	0	1	2	0	2	5	0	5	7	0	7
		0,0	100,0		0,0	100,0		0,0	100,0		0,0	100,0
Nordeste	1	0	1	2	0	2	2	0	2	3	0	3
		0,0	100,0		0,0	100,0		0,0	100,0		0,0	100,0
Sudeste	29	1	28	37	1	36	60	3	57	81	3	78
		3,4	96,6		2,7	97,3		5,0	95,0		3,7	96,3
Sul	6	0	6	6	0	6	11	0	11	17	1	16
		0,0	100,0		0,0	100,0		0,0	100,0		5,9	94,1
Centro-Oeste	2	0	2	3	0	3	3	0	3	11	0	11
		0,0	100,0		0,0	100,0		0,0	100,0		0,0	100,0
Faculdades e CET												
Brasil	711	133	578	974	104	870	1.615	125	1.490	1.973	152	1.821
		18,7	81,3		10,7	89,3		7,7	92,3		7,7	92,3
Norte	24	4	20	35	3	32	84	4	80	115	6	109
		16,7	83,3		8,6	91,4		4,8	95,2		5,2	94,8
Nordeste	72	21	51	127	22	105	273	29	244	376	36	340
		29,2	70,8		17,3	82,7		10,6	89,4		9,6	90,4
Sudeste	457	63	394	559	50	509	805	55	750	933	78	855
		13,8	86,2		8,9	91,1		6,8	93,2		8,4	91,6
Sul	80	20	60	134	21	113	258	21	237	331	22	309
		25,0	75,0		15,7	84,3		8,1	91,9		6,6	93,4
Centro-Oeste	78	25	53	119	8	111	195	16	179	218	10	208
		32,1	67,9		6,7	93,3		8,2	91,8		4,6	95,4

Tabela 5C. Distribuição das Instituições de Educação Superior no Brasil por categoria administrativa

Fonte: Autor. Base: Sinopse Estatística da Educação Superior,INEP, ed. 1997-2006. Nota: Dados ref. a 1997/8 p/ Centros Universitários e Faculdades e CET inferidos: falta de informação específica.

Cursos	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	Variação 2006 - 1997	
Quantidade											Δ	%
Brasil	6.132	6.950	8.878	10.585	12.155	14.399	16.453	18.644	20.407	22.101	15.969	100,0
Norte	381	387	485	708	843	1.200	1.306	1.527	1.482	1.649	1.268	7,9
Nordeste	934	1.134	1.467	1.662	1.978	2.514	2.927	3.318	3.560	3.944	3.010	18,8
Sudeste	2.947	3.247	4.151	4.844	5.489	6.341	7.394	8.545	9.549	10.341	7.394	46,4
Sul	1.342	1.575	2.015	2.382	2.682	2.949	3.252	3.561	3.893	4.141	2.799	17,5
Centro-Oeste	528	607	760	989	1.163	1.395	1.574	1.693	1.923	2.026	1.498	9,4
Percentagem												
Norte	6,2	5,6	5,5	6,7	6,9	8,3	7,9	8,2	7,3	7,5	1,3	
Nordeste	15,2	16,3	16,5	15,7	16,3	17,5	17,8	17,8	17,4	17,8	2,6	
Sudeste	48,1	46,7	46,7	45,8	45,1	44,0	44,9	45,8	46,8	46,8	-1,3	
Sul	21,9	22,7	22,7	22,5	22,1	20,5	19,8	19,1	19,1	18,7	-3,2	
Centro-Oeste	8,6	8,7	8,6	9,3	9,6	9,7	9,6	9,1	9,4	9,2	0,6	
Universidades												
Brasil	4.063	4.591	5.781	6.823	7.466	8.486	9.396	10.475	10.892	11.552	7.489	100,0
Norte	307	300	370	545	621	886	900	1.030	918	990	683	9,1
Nordeste	759	891	1.149	1.277	1.427	1.701	1.927	2.145	2.132	2.268	1.509	20,2
Sudeste	1.589	1.766	2.213	2.557	2.781	3.073	3.560	4.086	4.443	4.771	3.182	42,5
Sul	1.092	1.282	1.633	1.830	1.951	2.017	2.137	2.286	2.432	2.523	1.431	19,1
Centro-Oeste	316	352	416	614	686	809	872	928	967	1.000	684	9,1
Centros Universitários												
Brasil	523	576	603	870	1.163	1.413	1.618	2.134	2.542	2.717	2.194	100,0
Norte	7	8	9	37	57	74	98	137	148	159	152	6,9
Nordeste	13	13	13	27	30	38	52	63	78	85	72	3,3
Sudeste	436	476	476	642	853	1.028	1.127	1.456	1.753	1.876	1.440	65,7
Sul	36	48	74	115	169	213	243	307	346	377	341	15,5
Centro-Oeste	31	31	31	49	54	60	98	171	217	220	189	8,6
Faculdades e CET												
Brasil	1.546	1.783	2.494	2.892	3.526	4.500	5.439	6.035	6.973	7.832	6.286	100,0
Norte	67	79	106	126	165	240	308	360	416	500	433	6,9
Nordeste	162	230	305	358	521	775	948	1.110	1.350	1.591	1.429	22,7
Sudeste	922	1.005	1.462	1.645	1.855	2.240	2.707	3.003	3.353	3.694	2.772	44,2
Sul	214	245	308	437	562	719	872	968	1.115	1.241	1.027	16,3
Centro-Oeste	181	224	313	326	423	526	604	594	739	806	625	9,9

Tabela 6A. Cursos de Educação Superior no Brasil por natureza de instituição e região

Fonte: Autor, com base em Sinopse Estatística da Educação Superior, INEP, edições de 1997 a 2006.

Nota: Os dados referentes aos anos de 1997 e 1998 para os Centros Universitários e Faculdades e CET foram inferidos, por falta de informação específica.

Cursos - Variação anual	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	Período- chave	
Quantidade											%	t
Brasil		13,3	27,7	19,2	14,8	18,5	14,3	13,3	9,5	8,3	204,0	1998-2004
Norte		1,6	25,3	46,0	19,1	42,3	8,8	16,9	-2,9	11,3	210,1	1999-2002
Nordeste		21,4	29,4	13,3	19,0	27,1	16,4	13,4	7,3	10,8	255,2	1998-2004
Sudeste		10,2	27,8	16,7	13,3	15,5	16,6	15,6	11,7	8,3	224,0	1998-2005
Sul		17,4	27,9	18,2	12,6	10,0	10,3	9,5	9,3	6,4	142,3	1998-2003
Centro-Oeste		15,0	25,2	30,1	17,6	19,9	12,8	7,6	13,6	5,4	198,1	1998-2003
Universidades												
Brasil		13,0	25,9	18,0	9,4	13,7	10,7	11,5	4,0	6,1	67,9	40,3
Norte		-2,3	23,3	47,3	13,9	42,7	1,6	14,4	-10,9	7,8	195,3	1999-2002
Nordeste		17,4	29,0	11,1	11,7	19,2	13,3	11,3	-0,6	6,4	182,6	1998-2004
Sudeste		11,1	25,3	15,5	8,8	10,5	15,8	14,8	8,7	7,4	60,9	46,9
Sul		17,4	27,4	12,1	6,6	3,4	5,9	7,0	6,4	3,7	67,6	1998-2000
Centro-Oeste		11,4	18,2	47,6	11,7	17,9	7,8	6,4	4,2	3,4	156,0	1998-2002
Centros Universitários												
Brasil		10,1	4,7	44,3	33,7	21,5	14,5	31,9	19,1	6,9	321,6	2000-2005
Norte		14,3	12,5	311,1	54,1	29,8	32,4	39,8	8,0	7,4	1.857,1	1998-2004
Nordeste		0,0	0,0	107,7	11,1	26,7	36,8	21,2	23,8	9,0	500,0	2000-2005
Sudeste		9,2	0,0	34,9	32,9	20,5	9,6	29,2	20,4	7,0	116,0	55,5
Sul		33,3	54,2	55,4	47,0	26,0	14,1	26,3	12,7	9,0	861,1	1998-2005
Centro-Oeste		0,0	0,0	58,1	10,2	11,1	63,3	74,5	26,9	1,4	600,0	2000-2005
Faculdades e CET												
Brasil		15,3	39,9	16,0	21,9	27,6	20,9	11,0	15,5	12,3	406,6	1998-2006
Norte		17,9	34,2	18,9	31,0	45,5	28,3	16,9	15,6	20,2	646,3	1998-2006
Nordeste		42,0	32,6	17,4	45,5	48,8	22,3	17,1	21,6	17,9	882,1	1998-2006
Sudeste		9,0	45,5	12,5	12,8	20,8	20,8	10,9	11,7	10,2	267,6	1999-2006
Sul		14,5	25,7	41,9	28,6	27,9	21,3	11,0	15,2	11,3	479,9	1998-2006
Centro-Oeste		23,8	39,7	4,2	29,8	24,3	14,8	-1,7	24,4	9,1	72,9	85,3

Tabela 6B. Variação anual dos cursos de Educação Superior no Brasil por natureza de instituição e regiãc

Fonte: Autor, com base em Sinopse Estatística da Educação Superior, INEP, edições de 1997 a 2006.

Nota: Os dados referentes aos anos de 1997 e 1998 para os Centros Universitários e Faculdades e CET foram inferidos, por falta de informação específica.

Cursos de Educação Superior		1997			2000			2003			2006	
Part. por categoria administrativa	Qtde./Pct.	Pública	Privada	Qtde.	Pública	Privada	Qtde.	Pública	Privada	Qtde.	Pública	Privada
Brasil	6.132	2.698	3.434	10.585	4.021	6.564	16.453	5.662	10.791	22.101	6.549	15.552
		44,0	56,0		38,0	62,0		34,4	65,6		29,6	70,4
Norte	381	308	73	708	524	184	1.306	875	431	1.649	961	688
		80,8	19,2		74,0	26,0		67,0	33,0		58,3	41,7
Nordeste	934	710	224	1.662	1.199	463	2.927	1.902	1.025	3.944	2.258	1.686
		76,0	24,0		72,1	27,9		65,0	35,0		57,3	42,7
Sudeste	2.947	764	2.183	4.844	1.138	3.706	7.394	1.273	6.121	10.341	1.488	8.853
		25,9	74,1		23,5	76,5		17,2	82,8		14,4	85,6
Sul	1.342	636	706	2.382	697	1.685	3.252	921	2.331	4.141	1.097	3.044
		47,4	52,6		29,3	70,7		28,3	71,7		26,5	73,5
Centro-Oeste	528	280	248	989	463	526	1.574	691	883	2.026	1.100	926
		53,0	47,0		46,8	53,2		43,9	56,1		54,3	45,7
Universidades												
Brasil	4.063	2.325	1.738	6.823	3.560	3.263	9.396	4.920	4.476	11.552	5.717	5835,0
		57,2	42,8		52,2	47,8		52,4	47,6		49,5	50,5
Norte	307	291	16	545	501	44	900	819	81	990	922	68
		94,8	5,2		91,9	8,1		91,0	9,0		93,1	6,9
Nordeste	759	648	111	1.277	1.121	156	1.927	1.716	211	2.268	2.029	239
		85,4	14,6		87,8	12,2		89,1	10,9		89,5	10,5
Sudeste	1.589	608	981	2.557	928	1.629	3.560	997	2.563	4.771	1.146	3.625
		38,3	61,7		36,3	63,7		28,0	72,0		24,0	76,0
Sul	1.092	557	535	1.830	559	1.271	2.137	1.899	238	2.523	955	1.568
		51,0	49,0		30,5	69,5		88,9	11,1		37,9	62,1
Centro-Oeste	316	221	95	614	451	163	872	643	229	1.000	665	335
		69,9	30,1		73,5	26,5		73,7	26,3		66,5	33,5
Centros Universitários												
Brasil	523	4	519	870	5	865	1.618	42	1.576	2.717	53	2.664
		0,8	99,2		0,6	99,4		2,6	97,4		2,0	98,0
Norte	7	0	7	37	0	37	98	0	98	159	0	159
		0,0	100,0		0,0	100,0		0,0	100,0		0,0	100,0
Nordeste	13	0	13	27	0	27	52	0	52	85	0	85
		0,0	100,0		0,0	100,0		0,0	100,0		0,0	100,0
Sudeste	436	4	432	642	5	637	1.127	42	1.085	1.876	50	1.826
		0,9	99,1		0,8	99,2		3,7	96,3		2,7	97,3
Sul	36	0	36	115	0	115	243	0	243	377	3	374
		0,0	100,0		0,0	100,0		0,0	100,0		0,8	99,2
Centro-Oeste	31	0	31	49	0	49	98	0	98	220	0	220
		0,0	100,0		0,0	100,0		0,0	100,0		0,0	100,0
Faculdades e CET												
Brasil	1.546	369	1.177	2.892	456	2.436	5.439	700	4.739	7.832	779	7.053
		23,9	76,1		15,8	84,2		12,9	87,1		9,9	90,1
Norte	67	17	50	126	23	103	308	56	252	500	39	461
		25,4	74,6		18,3	81,7		18,2	81,8		7,8	92,2
Nordeste	162	62	100	358	78	280	948	186	762	1.591	229	1.362
		38,3	61,7		21,8	78,2		19,6	80,4		14,4	85,6
Sudeste	922	152	770	1.645	205	1.440	2.707	234	2.473	3.694	292	3.402
		16,5	83,5		12,5	87,5		8,6	91,4		7,9	92,1
Sul	214	79	135	437	138	299	872	-978	1.850	1.241	139	1.102
		36,9	63,1		31,6	68,4		-112,2	212,2		11,2	88,8
Centro-Oeste	181	59	122	326	12	314	604	48	556	806	435	371
		32,6	67,4		3,7	96,3		7,9	92,1		54,0	46,0

Tabela 6C. Distribuição dos cursos de Educação Superior no Brasil por categoria administrativ

Fonte: Autor. Base: Sinopse Estatística da Educação Superior,INEP, ed. 1997-2006. Nota: Dados ref. a 1997/8 p/ Centros Universitários e Faculdades e CET inferidos: falta de informação específica.

Matrículas	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	Variação 2006 - 1997	
Quantidade											Δ	%
Brasil	1.945.615	2.125.958	2.369.945	2.694.245	3.030.754	3.479.913	3.887.022	4.163.733	4.453.156	4.676.646	2.731.031	100,0
Norte	77.735	85.077	94.411	115.058	141.892	190.111	230.227	250.676	261.147	280.554	202.819	7,4
Nordeste	289.625	310.159	357.835	413.709	460.315	542.409	624.692	680.029	738.262	796.140	506.515	18,6
Sudeste	1.053.281	1.148.004	1.257.562	1.398.039	1.566.610	1.746.277	1.918.033	2.055.200	2.209.633	2.333.514	1.280.233	46,9
Sul	378.566	419.133	473.136	542.435	601.588	677.655	745.164	793.298	845.341	854.831	476.265	17,4
Centro-Oeste	146.408	163.585	187.001	225.004	260.349	323.461	368.906	384.530	398.773	411.607	265.199	9,7
Percentagem												
Norte	4,0	4,0	4,0	4,3	4,7	5,5	5,9	6,0	5,9	6,0	2,0	
Nordeste	14,9	14,6	15,1	15,4	15,2	15,6	16,1	16,3	16,6	17,0	2,1	
Sudeste	54,1	54,0	53,1	51,9	51,7	50,2	49,3	49,4	49,6	49,9	-4,2	
Sul	19,5	19,7	19,9	20,1	19,8	19,4	19,2	19,1	19,0	18,3	-1,2	
Centro-Oeste	7,5	7,7	7,9	8,3	8,6	9,3	9,5	9,2	8,9	8,8	1,3	
Universidades												
Brasil	1.326.459	1.467.888	1.619.734	1.806.989	1.956.542	2.150.659	2.276.281	2.369.717	2.469.778	2.510.396	1.183.937	100,0
Norte	59.331	63.024	67.214	80.208	95.126	127.365	142.627	143.161	135.981	139.100	79.769	6,7
Nordeste	235.699	249.708	285.612	320.683	334.425	364.729	391.333	401.540	414.484	421.485	185.786	15,7
Sudeste	635.174	710.200	768.398	834.393	911.375	981.157	1.033.039	1.092.144	1.163.870	1.202.154	566.980	47,9
Sul	305.233	343.327	384.842	430.913	458.286	488.144	507.317	523.713	547.773	537.560	232.327	19,6
Centro-Oeste	91.022	101.629	113.668	140.792	157.330	189.264	201.965	209.159	207.670	210.097	119.075	10,1
Centros Universitários												
Brasil	155.316	158.420	160.977	244.679	338.275	430.315	501.108	614.913	674.927	727.909	572.593	100,0
Norte	1.271	1.271	1.271	6.681	12.743	17.693	22.748	37.365	41.046	45.346	44.075	7,7
Nordeste	4.402	4.402	4.402	9.855	11.891	15.221	21.085	24.878	27.953	29.786	25.384	4,4
Sudeste	126.084	126.084	126.084	186.706	256.246	316.512	358.076	414.049	452.408	496.624	370.540	64,8
Sul	10.233	13.337	15.894	22.950	36.488	54.261	65.825	84.414	95.286	91.820	81.587	14,2
Centro-Oeste	13.326	13.326	13.326	18.487	20.907	26.628	33.374	54.207	58.234	64.333	51.007	8,9
Faculdades e CET												
Brasil	463.840	499.650	589.234	642.577	735.937	898.939	1.109.633	1.179.103	1.308.451	1.438.341	974.501	100,0
Norte	17.133	20.782	25.926	28.169	34.023	45.053	64.852	70.150	84.120	96.108	78.975	8,1
Nordeste	49.524	56.049	67.821	83.171	89.400	162.459	212.274	253.611	295.825	344.869	295.345	30,3
Sudeste	292.023	311.720	363.080	376.940	398.989	448.608	526.918	549.007	593.355	634.736	342.713	35,2
Sul	63.100	62.469	72.400	88.572	106.814	135.250	172.022	185.171	202.282	225.451	162.351	16,6
Centro-Oeste	42.060	48.630	60.007	65.725	82.112	107.569	133.567	121.164	132.869	137.177	95.117	9,7

Tabela 7A. Matrículas na Educação Superior no Brasil por natureza de instituição e regiãc

Fonte: Autor, com base em Sinopse Estatística da Educação SuperiorJNEP, edições de 1997 a 2006.

Nota: Os dados referentes aos anos de 1997 e 1998 para os Centros Universitários e Faculdades eCET foram inferidos, por falta de informação específica.

Matrículas - Variação anual	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	Período- chave	
Quantidade											%	t
Brasil		9,3	11,5	13,7	12,5	14,8	11,7	7,1	7,0	5,0	82,8	1999-2003
Norte		9,4	11,0	21,9	23,3	34,0	21,1	8,9	4,2	7,4	143,9	1999-2003
Nordeste		7,1	15,4	15,6	11,3	17,8	15,2	8,9	8,6	7,8	101,4	1999-2003
Sudeste		9,0	9,5	11,2	12,1	11,5	9,8	7,2	7,5	5,6	38,9	2000-2002
Sul		10,7	12,9	14,6	10,9	12,6	10,0	6,5	6,6	1,1	96,8	1998-2003
Centro-Oeste		11,7	14,3	20,3	15,7	24,2	14,0	4,2	3,7	3,2	152,0	1998-2003
Universidades												
Brasil		10,7	10,3	11,6	8,3	9,9	5,8	4,1	4,2	1,6	36,2	1998-2000
Norte		6,2	6,6	19,3	18,6	33,9	12,0	0,4	-5,0	2,3	112,2	2000-2003
Nordeste		5,9	14,4	12,3	4,3	9,1	7,3	2,6	3,2	1,7	28,4	1999-2000
Sudeste		11,8	8,2	8,6	9,2	7,7	5,3	5,7	6,6	3,3		
Sul		12,5	12,1	12,0	6,4	6,5	3,9	3,2	4,6	-1,9	41,2	1998-2000
Centro-Oeste		11,7	11,8	23,9	11,7	20,3	6,7	3,6	-0,7	1,2	107,9	1998-2002
Centros Universitários												
Brasil		2,0	1,6	52,0	38,3	27,2	16,5	22,7	9,8	7,9	282,0	2000-2004
Norte		0,0	0,0	425,6	90,7	38,8	28,6	64,3	9,9	10,5	2.839,8	2000-2004
Nordeste		0,0	0,0	123,9	20,7	28,0	38,5	18,0	12,4	6,6	535,0	2000-2005
Sudeste		0,0	0,0	48,1	37,2	23,5	13,1	15,6	9,3	9,8	228,4	2000-2004
Sul		30,3	19,2	44,4	59,0	48,7	21,3	28,2	12,9	-3,6	831,2	1998-2005
Centro-Oeste		0,0	0,0	38,7	13,1	27,4	25,3	62,4	7,4	10,5	306,8	2000-2004
Faculdades e CET												
Brasil		7,7	17,9	9,1	14,5	22,1	23,4	6,3	11,0	9,9	72,7	2001-2003
Norte		21,3	24,8	8,7	20,8	32,4	43,9	8,2	19,9	14,3	130,2	37,0
Nordeste		13,2	21,0	22,6	7,5	81,7	30,7	19,5	16,6	16,6	67,9	285,8
Sudeste		6,7	16,5	3,8	5,8	12,4	17,5	4,2	8,1	7,0	39,8	2001-2003
Sul		-1,0	15,9	22,3	20,6	26,6	27,2	7,6	9,2	11,5	175,4	1999-2003
Centro-Oeste		15,6	23,4	9,5	24,9	31,0	24,2	-9,3	9,7	3,2	42,7	103,2

Tabela 7B. Variação anual das matrículas na Educação Superior no Brasil por natureza de instituição e regiã

Fonte: Autor, com base em Sinopse Estatística da Educação Superior, INEP, edições de 1997 a 2006.

Nota: Os dados referentes aos anos de 1997 e 1998 para os Centros Universitários e Faculdades e CET foram inferidos, por falta de informação específica.

Matrículas na Educação Superior	1997			2000			2003			2006		
Part. por categoria administrativa	Qtde./Pct.	Pública	Privada	Qtde.	Pública	Privada	Qtde.	Pública	Privada	Qtde.	Pública	Privada
Brasil	1.945.615	759.182	1.186.433	2.694.245	887.026	1.807.219	3.887.022	1.136.370	2.750.652	4.676.646	1.209.304	3.467.342
		39,0	61,0		32,9	67,1		29,2	70,8		25,9	74,1
Norte	77.735	52.667	25.068	115.058	71.412	43.646	230.227	129.759	100.468	280.554	128.173	152.381
		67,8	32,2		62,1	37,9		56,4	43,6		45,7	54,3
Nordeste	289.625	198.596	91.029	413.709	271.795	141.914	624.692	339.536	285.156	796.140	356.278	439.862
		68,6	31,4		65,7	34,3		54,4	45,6		44,8	55,2
Sudeste	1.053.281	272.731	780.550	1.398.039	304.691	1.093.348	1.918.033	342.851	1.575.182	2.333.514	382.862	1.950.652
		25,9	74,1		21,8	78,2		17,9	82,1		16,4	83,6
Sul	378.566	177.134	201.432	542.435	161.729	380.706	745.164	209.575	535.589	854.831	228.585	626.246
		46,8	53,2		29,8	70,2		28,1	71,9		26,7	73,3
Centro-Oeste	146.408	58.054	88.354	225.004	77.399	147.605	368.906	114.649	254.257	411.607	113.406	298.201
		39,7	60,3		34,4	65,6		31,1	68,9		27,6	72,4
Universidades												
Brasil	1.326.459	666.421	660.038	1.806.989	780.166	1.026.823	2.276.281	985.465	1.290.816	2.510.396	1.053.263	1.457.133
		50,2	49,8		43,2	56,8		43,3	56,7		42,0	58,0
Norte	59.331	49.540	9.791	80.208	66.431	13.777	142.627	123.161	19.466	139.100	121.328	17.772
		83,5	16,5		82,8	17,2		86,4	13,6		87,2	12,8
Nordeste	235.699	184.966	50.733	320.683	252.459	68.224	391.333	308.746	82.587	421.485	320.314	101.171
		78,5	21,5		78,7	21,3		78,9	21,1		76,0	24,0
Sudeste	635.174	226.837	408.337	834.393	251.399	582.994	1.033.039	271.036	762.003	1.202.154	305.068	897.086
		35,7	64,3		30,1	69,9		26,2	73,8		25,4	74,6
Sul	305.233	156.534	148.699	430.913	134.811	296.102	507.317	174.470	332.847	537.560	202.610	334.950
		51,3	48,7		31,3	68,7		34,4	65,6		37,7	62,3
Centro-Oeste	91.022	48.544	42.478	140.792	75.066	65.726	201.965	108.052	93.913	210.097	103.943	106.154
		53,3	46,7		53,3	46,7		53,5	46,5		49,5	50,5
Centros Universitários												
Brasil	155.316	1.078	154.238	244.679	4.618	240.061	501.108	16.605	484.503	727.909	16.510	711.399
		0,7	99,3		1,9	98,1		3,3	96,7		2,3	97,7
Norte	1.271	0	1.271	6.681	0	6.681	22.748	0	22.748	45.346	0	45.346
		0,0	100,0		0,0	100,0		0,0	100,0		0,0	100,0
Nordeste	4.402	0	4.402	9.855	0	9.855	21.085	0	21.085	29.786	0	29.786
		0,0	100,0		0,0	100,0		0,0	100,0		0,0	100,0
Sudeste	126.084	1.078	125.006	186.706	4.618	182.088	358.076	16.605	341.471	496.624	16.281	480.343
		0,9	99,1		2,5	97,5		4,6	95,4		3,3	96,7
Sul	10.233	0	10.233	22.950	0	22.950	65.825	0	65.825	91.820	229	91.591
		0,0	100,0		0,0	100,0		0,0	100,0		0,2	99,8
Centro-Oeste	13.326	0	13.326	18.487	0	18.487	33.374	0	33.374	64.333	0	64.333
		0,0	100,0		0,0	100,0		0,0	100,0		0,0	100,0
Faculdades e CET												
Brasil	463.840	91.683	372.157	642.577	102.242	540.335	1.109.633	134.300	975.333	1.438.341	139.531	1.298.810
		19,8	80,2		15,9	84,1		12,1	87,9		9,7	90,3
Norte	17.133	3.127	14.006	28.169	4.981	23.188	64.852	6.598	58.254	96.108	6.845	89.263
		18,3	81,7		17,7	82,3		10,2	89,8		7,1	92,9
Nordeste	49.524	13.630	35.894	83.171	19.336	63.835	212.274	30.790	181.484	344.869	35.964	308.905
		27,5	72,5		23,2	76,8		14,5	85,5		10,4	89,6
Sudeste	292.023	44.816	247.207	376.940	48.674	328.266	526.918	55.210	471.708	634.736	61.513	573.223
		15,3	84,7		12,9	87,1		10,5	89,5		9,7	90,3
Sul	63.100	20.600	42.500	88.572	26.918	61.654	172.022	35.105	136.917	225.451	25.746	199.705
		32,6	67,4		30,4	69,6		20,4	79,6		11,4	88,6
Centro-Oeste	42.060	9.510	32.550	65.725	2.333	63.392	133.567	6.597	126.970	137.177	9.463	127.714
		22,6	77,4		3,5	96,5		4,9	95,1		6,9	93,1

Tabela 7C. Distribuição de matrículas na Educação Superior no Brasil por categoria administrativ

Fonte: Autor. Base: Sinopse Estatística da Educação Superior, INEP, ed. 1997-2006. Nota: Dados ref. a 1997/8 p/ Centros Universitários e Faculdades e CET inferidos: falta de informação específica.

Cursos e Matrículas	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	Variação 2006-1997	
Brasil												
Instituições	900	973	1.097	1.180	1.391	1.637	1.859	2.013	2.165	2.270	1.370	152,2
Cursos	6.132	6.950	8.878	10.585	12.155	14.399	16.453	18.644	20.407	22.101	15.969	260,4
Matrículas	1.945.615	2.125.958	2.369.945	2.694.245	3.030.754	3.479.913	3.887.022	4.163.733	4.453.156	4.676.646	2.731.031	140,4
Cursos por instituição	6,8	7,1	8,1	9,0	8,7	8,8	8,9	9,3	9,4	9,7	2,9	42,9
Matrículas por instituição	2.161,8	2.185,0	2.160,4	2.283,3	2.178,8	2.125,8	2.090,9	2.068,4	2.056,9	2.060,2	-101,6	-4,7
Matrículas por curso	317,3	305,9	266,9	254,5	249,3	241,7	236,3	223,3	218,2	211,6	-105,7	-33,3
Norte												
Instituições	34	40	42	46	61	83	101	118	122	135	101	297,1
Cursos	381	387	485	708	843	1.200	1.306	1.527	1.482	1.649	1.268	332,8
Matrículas	77.735	85.077	94.411	115.058	141.892	190.111	230.227	250.676	261.147	280.554	202.819	260,9
Cursos por instituição	11,2	9,7	11,5	15,4	13,8	14,5	12,9	12,9	12,1	12,2	1,0	9,0
Matrículas por instituição	2.286,3	2.126,9	2.247,9	2.501,3	2.326,1	2.290,5	2.279,5	2.124,4	2.140,5	2.078,2	-208,1	-9,1
Matrículas por curso	204,0	219,8	194,7	162,5	168,3	158,4	176,3	164,2	176,2	170,1	-33,9	-16,6
Nordeste												
Instituições	101	124	141	157	211	256	304	344	388	412	311	307,9
Cursos	934	1.134	1.467	1.662	1.978	2.514	2.927	3.318	3.560	3.944	3.010	322,3
Matrículas	289.625	310.159	357.835	413.709	460.315	542.409	624.692	680.029	738.262	796.140	506.515	174,9
Cursos por instituição	9,2	9,1	10,4	10,6	9,4	9,8	9,6	9,6	9,2	9,6	0,3	3,5
Matrículas por instituição	2.867,6	2.501,3	2.537,8	2.635,1	2.181,6	2.118,8	2.054,9	1.976,8	1.902,7	1.932,4	-935,2	-32,6
Matrículas por curso	310,1	273,5	243,9	248,9	232,7	215,8	213,4	205,0	207,4	201,9	-108,2	-34,9
Sudeste												
Instituições	553	570	634	667	742	840	938	1.001	1.051	1.093	540	97,6
Cursos	2.947	3.247	4.151	4.844	5.489	6.341	7.394	8.545	9.549	10.341	7.394	250,9
Matrículas	1.053.281	1.148.004	1.257.562	1.398.039	1.566.610	1.746.277	1.918.033	2.055.200	2.209.633	2.333.514	1.280.233	121,5
Cursos por instituição	5,3	5,7	6,5	7,3	7,4	7,5	7,9	8,5	9,1	9,5	4,1	77,5
Matrículas por instituição	1.904,7	2.014,0	1.983,5	2.096,0	2.111,3	2.078,9	2.044,8	2.053,1	2.102,4	2.135,0	230,3	12,1
Matrículas por curso	357,4	353,6	303,0	288,6	285,4	275,4	259,4	240,5	231,4	225,7	-131,8	-36,9
Sul												
Instituições	120	131	148	176	215	260	306	335	370	387	267	222,5
Cursos	1.342	1.575	2.015	2.382	2.682	2.949	3.252	3.561	3.893	4.141	2.799	208,6
Matrículas	378.566	419.133	473.136	542.435	601.588	677.655	745.164	793.298	845.341	854.831	476.265	125,8
Cursos por instituição	11,2	12,0	13,6	13,5	12,5	11,3	10,6	10,6	10,5	10,7	-0,5	-4,3
Matrículas por instituição	3.154,7	3.199,5	3.196,9	3.082,0	2.798,1	2.606,4	2.435,2	2.368,1	2.284,7	2.208,9	-945,9	-30,0
Matrículas por curso	282,1	266,1	234,8	227,7	224,3	229,8	229,1	222,8	217,1	206,4	-75,7	-26,8
Centro-Oeste												
Instituições	92	108	132	134	162	198	210	215	234	243	151	164,1
Cursos	528	607	760	989	1.163	1.395	1.574	1.693	1.923	2.026	1.498	283,7
Matrículas	146.408	163.585	187.001	225.004	260.349	323.461	368.906	384.530	398.773	411.607	265.199	181,1
Cursos por instituição	5,7	5,6	5,8	7,4	7,2	7,0	7,5	7,9	8,2	8,3	2,6	45,3
Matrículas por instituição	1.591,4	1.514,7	1.416,7	1.679,1	1.607,1	1.633,6	1.756,7	1.788,5	1.704,2	1.693,9	102,5	6,4
Matrículas por curso	277,3	269,5	246,1	227,5	223,9	231,9	234,4	227,1	207,4	203,2	-74,1	-26,7

Tabela 8. Distribuição regional de instituições, cursos e matrículas na Educação Superior no Brasil

Fonte: Autor. Base: Sinopse Estatística da Educação Superior, INEP, ed. 1997-2006. Nota: Dados ref. a 1997/8 p/ Centros Universitários e Faculdades e CET inferidos, por falta de informação específica.

Brasil	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	Variação 2006 - 1997	
Cursos - Brasil	6.132	6.950	8.878	10.585	12.155	14.399	16.453	18.644	20.407	22.101	15.969	260,4
Matrículas - Brasil	1.945.615	2.125.958	2.369.945	2.694.245	3.030.754	3.479.913	3.887.022	4.163.733	4.453.156	4.676.646	2.731.031	140,4
Universidades											Δ	%
Instituições	150	153	155	156	156	162	163	169	176	178	28	18,7
Cursos	4.063	4.591	5.781	6.823	7.466	8.486	9.396	10.475	10.892	11.552	7.489	184,3
Participação no total de cursos	66,3	66,1	65,1	64,5	61,4	58,9	57,1	56,2	53,4	52,3	-14,0	-21,1
Cursos por instituição	27,1	30,0	37,3	43,7	47,9	52,4	57,6	62,0	61,9	64,9	37,8	139,6
Matrículas	1.326.459	1.467.888	1.619.734	1.806.989	1.956.542	2.150.659	2.276.281	2.369.717	2.469.778	2.510.396	1.183.937	89,3
Participação no total de matrículas	68,2	69,0	68,3	67,1	64,6	61,8	58,6	56,9	55,5	53,7	-14,5	-21,3
Matrículas por instituição	8.843,1	9.594,0	10.449,9	11.583,3	12.541,9	13.275,7	13.964,9	14.022,0	14.032,8	14.103,3	5.260,3	59,5
Matrículas por curso	326,5	319,7	280,2	264,8	262,1	253,4	242,3	226,2	226,8	217,3	-109,2	-33,4
Centros Universitários												
Instituições	39	39	39	50	66	77	81	107	114	119	80	205,1
Cursos	595	603	603	870	1.163	1.413	1.618	2.134	2.542	2.717	2.122	356,6
Participação no total de cursos	9,7	8,7	6,8	8,2	9,6	9,8	9,8	11,4	12,5	12,3	2,6	26,7
Cursos por instituição	15,3	15,5	15,5	17,4	17,6	18,4	20,0	19,9	22,3	22,8	7,6	49,7
Matrículas	160.977	160.977	160.977	244.679	338.275	430.315	501.108	614.913	674.927	727.909	566.932	352,2
Participação no total de matrículas	8,3	7,6	6,8	9,1	11,2	12,4	12,9	14,8	15,2	15,6	7,3	88,1
Matrículas por instituição	4.127,6	4.127,6	4.127,6	4.893,6	5.125,4	5.588,5	6.186,5	5.746,9	5.920,4	6.116,9	1.989,3	48,2
Matrículas por curso	270,5	267,0	267,0	281,2	290,9	304,5	309,7	288,2	265,5	267,9	-2,6	-1,0
Faculdades e CET												
Instituições	711	781	903	974	1.169	1.398	1.615	1.737	1.875	1.973	1.262	177,5
Cursos	1.474	1.756	2.494	2.892	3.526	4.500	5.439	6.035	6.973	7.832	6.358	431,3
Participação no total de cursos	24,0	25,3	28,1	27,3	29,0	31,3	33,1	32,4	34,2	35,4	11,4	47,4
Cursos por instituição	2,1	2,2	2,8	3,0	3,0	3,2	3,4	3,5	3,7	4,0	1,9	91,5
Matrículas	458.179	497.093	589.234	642.577	735.937	898.939	1.109.633	1.179.103	1.308.451	1.438.341	980.162	213,9
Participação no total de matrículas	23,5	23,4	24,9	23,8	24,3	25,8	28,5	28,3	29,4	30,8	7,2	30,6
Matrículas por instituição	644,4	636,5	652,5	659,7	629,5	643,0	687,1	678,8	697,8	729,0	84,6	13,1
Matrículas por curso	310,8	283,1	236,3	222,2	208,7	199,8	204,0	195,4	187,6	183,6	-127,2	-40,9

Tabela 9. Cursos e matrículas por natureza de Instituição de Educação Superior no Brasil

Fonte: Autor, com base em Sinopse Estatística da Educação Superior/INEP, edições de 1997 a 2006.

Nota: Os dados referentes aos anos de 1997 e 1998 para os Centros Universitários e Faculdades e CET foram inferidos por falta de informação específica.

Região Norte	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	Variações 2006 - 1997	
Cursos - Brasil	6.132	6.950	8.878	10.585	12.155	14.399	16.453	18.644	20.407	22.101	15.969	260,4
Cursos - Região	381	387	485	708	843	1.200	1.306	1.527	1.482	1.649	1.268	332,8
Matrículas - Brasil	1.945.615	2.125.958	2.369.945	2.694.245	3.030.754	3.479.913	3.887.022	4.163.733	4.453.156	4.676.646	2.731.031	140,4
Matrículas - Região	77.735	85.077	94.411	115.058	141.892	190.111	230.227	250.676	261.147	280.554	202.819	260,9
Universidades											Δ	%
Instituições	9	9	9	9	9	11	12	12	12	13	4	44,4
Cursos	307	300	370	545	621	886	900	1.030	918	990	683	222,5
Participação no total de cursos	5,0	4,3	4,2	5,1	5,1	6,2	5,5	5,5	4,5	4,5	-0,5	-10,5
Participação nos cursos da região	80,6	77,5	76,3	77,0	73,7	73,8	68,9	67,5	61,9	60,0	-20,5	-25,5
Cursos por instituição	34,1	33,3	41,1	60,6	69,0	80,5	75,0	85,8	76,5	76,2	42,0	123,3
Matrículas	59.331	63.024	67.214	80.208	95.126	127.365	142.627	143.161	135.981	139.100	79.769	134,4
Participação no total de matrículas	3,0	3,0	2,8	3,0	3,1	3,7	3,7	3,4	3,1	3,0	-0,1	-2,5
Participação nas matrículas da região	76,3	74,1	71,2	69,7	67,0	67,0	62,0	57,1	52,1	49,6	-26,7	-35,0
Matrículas por instituição	6.592,3	7.002,7	7.468,2	8.912,0	10.569,6	11.578,6	11.885,6	11.930,1	11.331,8	10.700,0	4.107,7	62,3
Matrículas por curso	193,3	210,1	181,7	147,2	153,2	143,8	158,5	139,0	148,1	140,5	-52,8	-27,3
Centros Universitários												
Instituições	1	1	1	2	3	4	5	7	7	7	6	600,0
Cursos	7	8	9	37	57	74	98	137	148	159	152	2.171,4
Participação no total de cursos	0,1	0,1	0,1	0,3	0,5	0,5	0,6	0,7	0,7	0,7	0,6	530,2
Participação nos cursos da região	1,8	2,1	1,9	5,2	6,8	6,2	7,5	9,0	10,0	9,6	7,8	424,8
Cursos por instituição	7,0	8,0	9,0	18,5	19,0	18,5	19,6	19,6	21,1	22,7	15,7	224,5
Matrículas	1.271	1.271	1.271	6.681	12.743	17.693	22.748	37.365	41.046	45.346	44.075	3.467,7
Participação no total de matrículas	0,1	0,1	0,1	0,2	0,4	0,5	0,6	0,9	0,9	1,0	0,9	1.384,3
Participação nas matrículas da região	1,6	1,5	1,3	5,8	9,0	9,3	9,9	14,9	15,7	16,2	14,5	888,5
Matrículas por instituição	1.271,0	1.271,0	1.271,0	3.340,5	4.247,7	4.423,3	4.549,6	5.337,9	5.863,7	6.478,0	5.207,0	409,7
Matrículas por curso	181,6	158,9	141,2	180,6	223,6	239,1	232,1	272,7	277,3	285,2	103,6	57,1
Faculdades e CET												
Instituições	24	30	32	35	49	68	84	99	103	115	91	379,2
Cursos	67	79	106	126	165	240	308	360	416	500	433	646,3
Participação no total de cursos	1,1	1,1	1,2	1,2	1,4	1,7	1,9	1,9	2,0	2,3	1,2	107,1
Participação nos cursos da região	17,6	20,4	21,9	17,8	19,6	20,0	23,6	23,6	28,1	30,3	12,7	72,4
Cursos por instituição	2,8	2,6	3,3	3,6	3,4	3,5	3,7	3,6	4,0	4,3	1,6	55,7
Matrículas	17.133	20.782	25.926	28.169	34.023	45.053	64.852	70.150	84.120	96.108	78.975	461,0
Participação no total de matrículas	0,9	1,0	1,1	1,0	1,1	1,3	1,7	1,7	1,9	2,1	1,2	133,4
Participação nas matrículas da região	22,0	24,4	27,5	24,5	24,0	23,7	28,2	28,0	32,2	34,3	12,2	55,4
Matrículas por instituição	713,9	692,7	810,2	804,8	694,3	662,5	772,0	708,6	816,7	835,7	121,8	17,1
Matrículas por curso	255,7	263,1	244,6	223,6	206,2	187,7	210,6	194,9	202,2	192,2	-63,5	-24,8

Tabela 10A. Cursos e matrículas por natureza de Instituição de Educação Superior na Região Norte do Brasil

Fonte: Autor. Base: Sinopse Estatística da Educação Superior,INEP, ede. 1997-2006. Nota: Dados ref. a 1997/8 p/ Centros Universitários e Faculdades eCET inferidos, por falta de informação específica.

Região Nordeste	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	Variação 2006 - 1997	
Cursos - Brasil	6.132	6.950	8.878	10.585	12.155	14.399	16.453	18.644	20.407	22.101	15.969	260,4
Cursos - Região	934	1.134	1.467	1.662	1.978	2.514	2.927	3.318	3.560	3.944	3.010	322,3
Matrículas - Brasil	1.945.615	2.125.958	2.369.945	2.694.245	3.030.754	3.479.913	3.887.022	4.163.733	4.453.156	4.676.646	2.731.031	140,4
Matrículas - Região	289.625	310.159	357.835	413.709	460.315	542.409	624.692	680.029	738.262	796.140	506.515	174,9
Universidades											Δ	%
Instituições	28	28	28	28	28	29	29	30	33	33	5	17,9
Cursos	759	891	1.149	1.277	1.427	1.701	1.927	2.145	2.132	2.268	1.509	198,8
Participação no total de cursos	12,4	12,8	12,9	12,1	11,7	11,8	11,7	11,5	10,4	10,3	-2,1	-17,1
Participação nos cursos da região	81,3	78,6	78,3	76,8	72,1	67,7	65,8	64,6	59,9	57,5	-23,8	-29,2
Cursos por instituição	27,1	31,8	41,0	45,6	51,0	58,7	66,4	71,5	64,6	68,7	41,6	153,5
Matrículas	235.699	249.708	285.612	320.683	334.425	364.729	391.333	401.540	414.484	421.485	185.786	78,8
Participação no total de matrículas	12,1	11,7	12,1	11,9	11,0	10,5	10,1	9,6	9,3	9,0	-3,1	-25,6
Participação nas matrículas da região	81,4	80,5	79,8	77,5	72,7	67,2	62,6	59,0	56,1	52,9	-28,4	-34,9
Matrículas por instituição	8.417,8	8.918,1	10.200,4	11.453,0	11.943,8	12.576,9	13.494,2	13.384,7	12.560,1	12.772,3	4.354,5	51,7
Matrículas por curso	310,5	280,3	248,6	251,1	234,4	214,4	203,1	187,2	194,4	185,8	-124,7	-40,2
Centros Universitários												
Instituições	1	1	1	2	2	2	2	3	3	3	2	200,0
Cursos	13	13	13	27	30	38	52	63	78	85	72	553,8
Participação no total de cursos	0,2	0,2	0,1	0,3	0,2	0,3	0,3	0,3	0,4	0,4	0,2	81,4
Participação nos cursos da região	1,4	1,1	0,9	1,6	1,5	1,5	1,8	1,9	2,2	2,2	0,8	54,8
Cursos por instituição	13,0	13,0	13,0	13,5	15,0	19,0	26,0	21,0	26,0	28,3	15,3	117,9
Matrículas	4.402	4.402	4.402	9.855	11.891	15.221	21.085	24.878	27.953	29.786	25.384	576,6
Participação no total de matrículas	0,2	0,2	0,2	0,4	0,4	0,4	0,5	0,6	0,6	0,6	0,4	181,5
Participação nas matrículas da região	1,5	1,4	1,2	2,4	2,6	2,8	3,4	3,7	3,8	3,7	2,2	146,2
Matrículas por instituição	4.402,0	4.402,0	4.402,0	4.927,5	5.945,5	7.610,5	10.542,5	8.292,7	9.317,7	9.928,7	5.526,7	125,5
Matrículas por curso	338,6	338,6	338,6	365,0	396,4	400,6	405,5	394,9	358,4	350,4	11,8	3,5
Faculdades e CET												
Instituições	72	95	112	127	181	225	273	311	352	376	304	422,2
Cursos	162	230	305	358	521	775	948	1.110	1.350	1.591	1.429	882,1
Participação no total de cursos	2,6	3,3	3,4	3,4	4,3	5,4	5,8	6,0	6,6	7,2	4,6	172,5
Participação nos cursos da região	17,3	20,3	20,8	21,5	26,3	30,8	32,4	33,5	37,9	40,3	23,0	132,6
Cursos por instituição	2,3	2,4	2,7	2,8	2,9	3,4	3,5	3,6	3,8	4,2	2,0	88,1
Matrículas	49.524	56.049	67.821	83.171	89.400	162.459	212.274	253.611	295.825	344.869	295.345	596,4
Participação no total de matrículas	2,5	2,6	2,9	3,1	2,9	4,7	5,5	6,1	6,6	7,4	4,8	189,7
Participação nas matrículas da região	17,1	18,1	19,0	20,1	19,4	30,0	34,0	37,3	40,1	43,3	26,2	153,3
Matrículas por instituição	687,8	590,0	605,5	654,9	493,9	722,0	777,6	815,5	840,4	917,2	229,4	33,3
Matrículas por curso	305,7	243,7	222,4	232,3	171,6	209,6	223,9	228,5	219,1	216,8	-88,9	-29,1

Tabela 10B. Cursos e matrículas por natureza de Instituição de Educação Superior na Região Nordeste do Brasil

Fonte: Autor. Base: Sinopse Estatística da Educação Superior,INEP, ed. 1997-2006. Nota: Dados ref. a 1997/8 p/ Centros Universitários e Faculdades eCET inferidos, por falta de informação específica.

Região Sudeste	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	Variação 2006 -1997	
Cursos - Brasil	6.132	6.950	8.878	10.585	12.155	14.399	16.453	18.644	20.407	22.101	15.969	260,4
Cursos - Região	2.947	3.247	4.151	4.844	5.489	6.341	7.394	8.545	9.549	10.341	7.394	250,9
Matrículas - Brasil	1.945.615	2.125.958	2.369.945	2.694.245	3.030.754	3.479.913	3.887.022	4.163.733	4.453.156	4.676.646	2.731.031	140,4
Matrículas - Região	1.053.281	1.148.004	1.257.562	1.398.039	1.566.610	1.746.277	1.918.033	2.055.200	2.209.633	2.333.514	1.280.233	121,5
Universidades											Δ	%
Instituições	67	70	70	71	71	73	73	76	78	79	12	17,9
Cursos	1.589	1.766	2.213	2.557	2.781	3.073	3.560	4.086	4.443	4.771	3.182	200,3
Participação no total de cursos	25,9	25,4	24,9	24,2	22,9	21,3	21,6	21,9	21,8	21,6	-4,3	-16,7
Participação nos cursos da região	53,9	54,4	53,3	52,8	50,7	48,5	48,1	47,8	46,5	46,1	-7,8	-14,4
Cursos por instituição	23,7	25,2	31,6	36,0	39,2	42,1	48,8	53,8	57,0	60,4	36,7	154,6
Matrículas	635.174	710.200	768.398	834.393	911.375	981.157	1.033.039	1.092.144	1.163.870	1.202.154	566.980	89,3
Participação no total de matrículas	32,6	33,4	32,4	31,0	30,1	28,2	26,6	26,2	26,1	25,7	-6,9	-21,3
Participação nas matrículas da região	60,3	61,9	61,1	59,7	58,2	56,2	53,9	53,1	52,7	51,5	-8,8	-14,6
Matrículas por instituição	9.480,2	10.145,7	10.977,1	11.752,0	12.836,3	13.440,5	14.151,2	14.370,3	14.921,4	15.217,1	5.736,9	60,5
Matrículas por curso	399,7	402,2	347,2	326,3	327,7	319,3	290,2	267,3	262,0	252,0	-147,8	-37,0
Centros Universitários												
Instituições	29	29	29	37	50	58	60	72	78	81	52	179,3
Cursos	436	476	476	642	853	1.028	1.127	1.456	1.753	1.876	1.440	330,3
Participação no total de cursos	7,1	6,8	5,4	6,1	7,0	7,1	6,8	7,8	8,6	8,5	1,4	19,4
Participação nos cursos da região	14,8	14,7	11,5	13,3	15,5	16,2	15,2	17,0	18,4	18,1	3,3	22,6
Cursos por instituição	15,0	16,4	16,4	17,4	17,1	17,7	18,8	20,2	22,5	23,2	8,1	54,0
Matrículas	126.084	126.084	126.084	186.706	256.246	316.512	358.076	414.049	452.408	496.624	370.540	293,9
Participação no total de matrículas	6,5	5,9	5,3	6,9	8,5	9,1	9,2	9,9	10,2	10,6	4,1	63,9
Participação nas matrículas da região	12,0	11,0	10,0	13,4	16,4	18,1	18,7	20,1	20,5	21,3	9,3	77,8
Matrículas por instituição	4.347,7	4.347,7	4.347,7	5.046,1	5.124,9	5.457,1	5.967,9	5.750,7	5.800,1	6.131,2	1.783,4	41,0
Matrículas por curso	289,2	264,9	264,9	290,8	300,4	307,9	317,7	284,4	258,1	264,7	-24,5	-8,5
Faculdades e CET												
Instituições	457	471	535	559	621	709	805	853	895	933	476	104,2
Cursos	922	1.005	1.462	1.645	1.855	2.240	2.707	3.003	3.353	3.694	2.772	300,7
Participação no total de cursos	15,0	14,5	16,5	15,5	15,3	15,6	16,5	16,1	16,4	16,7	1,7	11,2
Participação nos cursos da região	31,3	31,0	35,2	34,0	33,8	35,3	36,6	35,1	35,1	35,7	4,4	14,2
Cursos por instituição	2,0	2,1	2,7	2,9	3,0	3,2	3,4	3,5	3,7	4,0	1,9	96,2
Matrículas	292.023	311.720	363.080	282.526	398.989	448.608	526.918	549.007	593.355	634.736	342.713	117,4
Participação no total de matrículas	15,0	14,7	15,3	10,5	13,2	12,9	13,6	13,2	13,3	13,6	-1,4	-9,6
Participação nas matrículas da região	27,7	27,2	28,9	20,2	25,5	25,7	27,5	26,7	26,9	27,2	-0,5	-1,9
Matrículas por instituição	639,0	661,8	678,7	505,4	642,5	632,7	654,6	643,6	663,0	680,3	41,3	6,5
Matrículas por curso	316,7	310,2	248,3	171,7	215,1	200,3	194,7	182,8	177,0	171,8	-144,9	-45,7

Tabela 10C. Cursos e matrículas por natureza de Instituição de Educação Superior na Região Sudeste do Brasi

Fonte: Autor. Base: Sinopse Estatística da Educação Superior,INEP, ed. 1997-2006. Nota: Dados ref. a 1997/8 p/ Centros Universitários e Faculdades eCET inferidos, por falta de informação específica.

Região Sul	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	Variação 2006 - 1997	
Cursos - Brasil	6.132	6.950	8.878	10.585	12.155	14.399	16.453	18.644	20.407	22.101	15.969	260,4
Cursos - Região	1.342	1.575	2.015	2.382	2.682	2.949	3.252	3.561	3.893	4.141	2.799	208,6
Matrículas - Brasil	1.945.615	2.125.958	2.369.945	2.694.245	3.030.754	3.479.913	3.887.022	4.163.733	4.453.156	4.676.646	2.731.031	140,4
Matrículas - Região	378.566	419.133	473.136	542.435	601.588	677.655	745.164	793.298	845.341	854.831	476.265	125,8
Universidades											Δ	%
Instituições	34	34	36	36	36	37	37	38	39	39	5	14,7
Cursos	1.092	1.282	1.633	1.830	1.951	2.017	2.137	2.286	2.432	2.523	1.431	131,0
Participação no total de cursos	17,8	18,4	18,4	17,3	16,1	14,0	13,0	12,3	11,9	11,4	-6,4	-35,9
Participação nos cursos da região	81,4	81,4	81,0	76,8	72,7	68,4	65,7	64,2	62,5	60,9	-20,4	-25,1
Cursos por instituição	32,1	37,7	45,4	50,8	54,2	54,5	57,8	60,2	62,4	64,7	32,6	101,4
Matrículas	305.233	343.327	384.842	430.913	458.286	488.144	507.317	523.713	547.773	537.560	232.327	76,1
Participação no total de matrículas	15,7	16,1	16,2	16,0	15,1	14,0	13,1	12,6	12,3	11,5	-4,2	-26,7
Participação nas matrículas da região	80,6	81,9	81,3	79,4	76,2	72,0	68,1	66,0	64,8	62,9	-17,7	-22,0
Matrículas por instituição	8.977,4	10.097,9	10.690,1	11.969,8	12.730,2	13.193,1	13.711,3	13.781,9	14.045,5	13.783,6	4.806,1	53,5
Matrículas por curso	279,5	267,8	235,7	235,5	234,9	242,0	237,4	229,1	225,2	213,1	-66,5	-23,8
Centros Universitários												
Instituições												
Instituições	6	6	6	6	8	10	11	15	16	17	11	183,3
Cursos	36	48	74	115	169	213	243	307	346	377	341	947,2
Participação no total de cursos	0,6	0,7	0,8	1,1	1,4	1,5	1,5	1,6	1,7	1,7	1,1	190,6
Participação nos cursos da região	2,7	3,0	3,7	4,8	6,3	7,2	7,5	8,6	8,9	9,1	6,4	239,4
Cursos por instituição	6,0	8,0	12,3	19,2	21,1	21,3	22,1	20,5	21,6	22,2	16,2	269,6
Matrículas	10.233	13.337	15.894	22.950	36.488	54.261	65.825	84.414	95.286	91.820	81.587	797,3
Participação no total de matrículas	0,5	0,6	0,7	0,9	1,2	1,6	1,7	2,0	2,1	2,0	1,4	273,3
Participação nas matrículas da região	2,7	3,2	3,4	4,2	6,1	8,0	8,8	10,6	11,3	10,7	8,0	297,4
Matrículas por instituição	1.705,5	2.222,8	2.649,0	3.825,0	4.561,0	5.426,1	5.984,1	5.627,6	5.955,4	5.401,2	3.695,7	216,7
Matrículas por curso	284,3	277,9	214,8	199,6	215,9	254,7	270,9	275,0	275,4	243,6	-40,7	-14,3
Faculdades e CET												
Instituições	80	91	106	134	171	213	258	282	315	331	251	313,8
Cursos	214	245	308	437	562	719	872	968	1.115	1.241	1.027	479,9
Participação no total de cursos	3,5	3,5	3,5	4,1	4,6	5,0	5,3	5,2	5,5	5,6	2,1	60,9
Participação nos cursos da região	15,9	15,6	15,3	18,3	21,0	24,4	26,8	27,2	28,6	30,0	14,0	87,9
Cursos por instituição	2,7	2,7	2,9	3,3	3,3	3,4	3,4	3,4	3,5	3,7	1,1	40,2
Matrículas	63.100	62.469	72.400	88.572	106.814	135.250	172.022	185.171	202.282	225.451	162.351	257,3
Participação no total de matrículas	3,2	2,9	3,1	3,3	3,5	3,9	4,4	4,4	4,5	4,8	1,6	48,6
Participação nas matrículas da região	16,7	14,9	15,3	16,3	17,8	20,0	23,1	23,3	23,9	26,4	9,7	58,2
Matrículas por instituição	788,8	686,5	683,0	661,0	624,6	635,0	666,8	656,6	642,2	681,1	-107,6	-13,6
Matrículas por curso	294,9	255,0	235,1	202,7	190,1	188,1	197,3	191,3	181,4	181,7	-113,2	-38,4

Tabela 10D. Cursos e matrículas por natureza de Instituição de Educação Superior na Região Sul do Brasi

Fonte: Autor. Base: Sinopse Estatística da Educação Superior,INEP, ed. 1997-2006. Nota: Dados ref. a 1997/8 p/ Centros Universitários e Faculdades eCET inferidos, por falta de informação específica.

Região Centro-Oeste	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	Variações 2006 - 1997	
Cursos - Brasil	6.132	6.950	8.878	10.585	12.155	14.399	16.453	18.644	20.407	22.101	15.969	260,4
Cursos - Região	528	607	760	989	1.163	1.395	1.574	1.693	1.923	2.026	1.498	283,7
Matrículas - Brasil	1.945.615	2.125.958	2.369.945	2.694.245	3.030.754	3.479.913	3.887.022	4.163.733	4.453.156	4.676.646	2.731.031	140,4
Matrículas - Região	146.408	163.585	187.001	225.004	260.349	323.461	368.906	384.530	398.773	411.607	265.199	181,1
Universidades											Δ	%
Instituições	12	12	12	12	12	12	12	13	14	14	2	16,7
Cursos	316	352	416	614	686	809	872	928	967	1.000	684	216,5
Participação no total de cursos	5,2	5,1	4,7	5,8	5,6	5,6	5,3	5,0	4,7	4,5	-0,6	-12,2
Participação nos cursos da região	59,8	58,0	54,7	62,1	59,0	58,0	55,4	54,8	50,3	49,4	-10,5	-17,5
Cursos por instituição	26,3	29,3	34,7	51,2	57,2	67,4	72,7	71,4	69,1	71,4	45,1	171,2
Matrículas	91.022	101.629	113.668	140.792	157.330	189.264	201.965	209.159	207.670	210.097	119.075	130,8
Participação no total de matrículas	4,7	4,8	4,8	5,2	5,2	5,4	5,2	5,0	4,7	4,5	-0,2	-4,0
Participação nas matrículas da região	62,2	62,1	60,8	62,6	60,4	58,5	54,7	54,4	52,1	51,0	-11,1	-17,9
Matrículas por instituição	7.585,2	8.469,1	9.472,3	11.732,7	13.110,8	15.772,0	16.830,4	16.089,2	14.833,6	15.006,9	7.421,8	97,8
Matrículas por curso	288,0	288,7	273,2	229,3	229,3	233,9	231,6	225,4	214,8	210,1	-77,9	-27,1
Centros Universitários												
Instituições	2	2	2	3	3	3	3	10	10	11	9	450,0
Cursos	31	31	31	49	54	60	98	171	217	220	189	609,7
Participação no total de cursos	0,5	0,4	0,3	0,5	0,4	0,4	0,6	0,9	1,1	1,0	0,5	96,9
Participação nos cursos da região	5,9	5,1	4,1	5,0	4,6	4,3	6,2	10,1	11,3	10,9	5,0	85,0
Cursos por instituição	15,5	15,5	15,5	16,3	18,0	20,0	32,7	17,1	21,7	20,0	4,5	29,0
Matrículas	13.326	13.326	13.326	18.487	20.907	26.628	33.374	54.207	58.234	64.333	51.007	382,8
Participação no total de matrículas	0,7	0,6	0,6	0,7	0,7	0,8	0,9	1,3	1,3	1,4	0,7	100,8
Participação nas matrículas da região	9,1	8,1	7,1	8,2	8,0	8,2	9,0	14,1	14,6	15,6	6,5	71,7
Matrículas por instituição	6.663,0	6.663,0	6.663,0	6.162,3	6.969,0	8.876,0	11.124,7	5.420,7	5.823,4	5.848,5	-814,5	-12,2
Matrículas por curso	429,9	429,9	429,9	377,3	387,2	443,8	340,6	317,0	268,4	292,4	-137,4	-32,0
Faculdades e CET												
Instituições	78	94	118	119	147	183	195	192	210	218	140	179,5
Cursos	181	224	313	326	423	526	604	594	739	806	625	345,3
Participação no total de cursos	3,0	3,2	3,5	3,1	3,5	3,7	3,7	3,2	3,6	3,6	0,7	23,6
Participação nos cursos da região	34,3	36,9	41,2	33,0	36,4	37,7	38,4	35,1	38,4	39,8	5,5	16,1
Cursos por instituição	2,3	2,4	2,7	2,7	2,9	2,9	3,1	3,1	3,5	3,7	1,4	59,3
Matrículas	42.060	48.630	60.007	65.725	82.112	107.569	133.567	121.164	132.869	137.177	95.117	226,1
Participação no total de matrículas	2,2	2,3	2,5	2,4	2,7	3,1	3,4	2,9	3,0	2,9	0,8	35,7
Participação nas matrículas da região	28,7	29,7	32,1	29,2	31,5	33,3	36,2	31,5	33,3	33,3	4,6	16,0
Matrículas por instituição	539,2	517,3	508,5	552,3	558,6	587,8	685,0	631,1	632,7	629,3	90,0	16,7
Matrículas por curso	232,4	217,1	191,7	201,6	194,1	204,5	221,1	204,0	179,8	170,2	-62,2	-26,8

Tabela 10E. Cursos e matrículas por natureza de Instituição de Educação Superior na Região Centro-Oeste do Brasil

Fonte: Autor. Base: Sinopse Estatística da Educação Superior,INEP, ed. 1997-2006. Nota: Dados ref. a 1997/8 p/ Centros Universitários e Faculdades eCET inferidos, por falta de informação específica.

Regiões	Norte			Nordeste			Sudeste			Sul			Centro Oeste		
	1997	2006	Variação	1997	2006	Variação	1997	2006	Variação	1997	2006	Variação	1997	2006	Variação
Universidades															
Participação nos cursos da região	80,6	60,0	-20,5	81,3	57,5	-23,8	53,9	46,1	-7,8	81,4	60,9	-20,4	59,8	49,4	-10,5
Cursos por instituição	34,1	76,2	42,0	27,1	68,7	41,6	23,7	60,4	36,7	32,1	64,7	32,6	26,3	71,4	45,1
Participação nas matrículas da região	76,3	49,6	-26,7	81,4	52,9	-28,4	60,3	51,5	-8,8	80,6	62,9	-17,7	62,2	51,0	-11,1
Matrículas por instituição	6.592,3	10.700,0	4.107,7	8.417,8	12.772,3	4.354,5	9.480,2	15.217,1	5.736,9	8.977,4	13.783,6	4.806,1	7.585,2	15.006,9	7.421,8
Matrículas por curso	193,3	140,5	-52,8	310,5	185,8	-124,7	399,7	252,0	-147,8	279,5	213,1	-66,5	288,0	210,1	-77,9
Centros Universitários															
Participação nos cursos da região	1,8	9,6	7,8	1,4	2,2	0,8	14,8	18,1	3,3	2,7	9,1	6,4	5,9	10,9	5,0
Cursos por instituição	7,0	22,7	15,7	13,0	28,3	15,3	15,0	23,2	8,1	6,0	22,2	16,2	15,5	20,0	4,5
Participação nas matrículas da região	1,6	16,2	14,5	1,5	3,7	2,2	12,0	21,3	9,3	2,7	10,7	8,0	9,1	15,6	6,5
Matrículas por instituição	1.271,0	6.478,0	5.207,0	4.402,0	9.928,7	5.526,7	4.347,7	6.131,2	1.783,4	1.705,5	5.401,2	3.695,7	6.663,0	5.848,5	-814,5
Matrículas por curso	181,6	285,2	103,6	338,6	350,4	11,8	289,2	264,7	-24,5	284,3	243,6	-40,7	429,9	292,4	-137,4
Faculdades e CET															
Participação nos cursos da região	17,6	30,3	12,7	17,3	40,3	23,0	31,3	35,7	4,4	15,9	30,0	14,0	34,3	39,8	5,5
Cursos por instituição	2,8	4,3	1,6	2,3	4,2	2,0	2,0	4,0	1,9	2,7	3,7	1,1	2,3	3,7	1,4
Participação nas matrículas da região	22,0	34,3	12,2	17,1	43,3	26,2	27,7	27,2	-0,5	16,7	26,4	9,7	28,7	33,3	4,6
Matrículas por instituição	713,9	835,7	121,8	687,8	917,2	229,4	639,0	680,3	41,3	788,8	681,1	-107,6	539,2	629,3	90,0
Matrículas por curso	255,7	192,2	-63,5	305,7	216,8	-88,9	316,7	171,8	-144,9	294,9	181,7	-113,2	232,4	170,2	-62,2

Tabela 11. Índices regionais por natureza de Instituição de Educação Superior no Brasil

Fonte: Autor, com base em Sinopse Estatística da Educação Superior/INEP, edições de 1997 a 2006.

Nota: Os dados referentes aos anos de 1997 e 1998 para os Centros Universitários e Faculdades e CET foram inferidos por falta de informação específica.

A formação em Administração no Brasil

A pressão gerada pela exigência de incessante expansão da produção e da riqueza por intermédio do aumento de produtividade instituiu as organizações de produção privadas em núcleos dinâmicos da Economia e deu azo à configuração do campo da Administração e ao exercício da profissão de administrador. Porém, é da natureza dessas forças impulsoras exigirem permanente busca de respostas para situações inusitadas, muitas vezes não repetitivas, o que pode conformar a Administração como novidadeira e imediatista, ao tentar incorporar teorias, métodos e técnicas, de caráter descritivo ou prescritivo, sem a devida preocupação com a fundamentação teórico-metodológica que lhes servem de base. Alternando sucessos e fracassos nessas incursões, se sujeita aos modismos, e parece mais proceder por tentativa e erro para encontrar sua mandala do que se preocupar com a construção de conhecimentos de embasamento do campo. Por isso, é possível entender a Administração como:

1. corpo teórico, a dar sustentação à ação de alocação e gerenciamento de recursos pelo administrador, isto é, abordá-la como ciência ou técnica a serviço da produção;
2. conjunto de preceitos, a instruir o administrador na coordenação do trabalho humano, em seu esforço para alcançar objetivos socialmente aceitos, quer dizer, tomá-la como competência ou habilidade a serviço da implantação, desenvolvimento e manutenção de instituições e organizações sociais;
3. conjunto de diretrizes gerais mais ou menos articuladas, a suportar a autoridade do gestor, ou seja, entendê-la numa perspectiva político-ideológica, como instrumento de submissão, conformação e dominação, a serviço das estruturas de poder estabelecidas.

Como todos os caminhos evidenciam-se relevantes, ao se tomar sua finalidade e conotações aparentes parece natural que a Administração seja compreendida, pelo senso comum, como área de saber predominantemente racional, empírica, liberal, positiva e pragmática. Racional, por procurar relacionar da melhor forma possível - ou seja, da forma mais vantajosa - os fins com os meios. Empírica, por selecionar referências nas experiências bem sucedidas e na sistematização delas para formular princípios gerais, que possam servir de guia à decisão e à ação. Liberal, por pressupor como cenário ideal a embasar-lhe o campo de ação o jogo das forças de mercado, composto este por agentes livres e informados, atuando de modo a satisfazer seus interesses privados. Positiva, pela firme crença nas contribuições da ciência e da tecnologia, apesar de que mais interessada na última, que lhe facilita o alcance dos fins, do que na primeira. Pragmática, por aspirar reconhecimento mais pelo resultado do que pelo mérito, aquele sempre estabelecido de forma estrita e este de forma ampla e, freqüentemente, em função daquele.

Essa ambiência delinea o perfil profissional do administrador, demarca seus valores e baliza as expectativas sobre sua atuação e seu papel social. Como a profissão decorre da necessidade integradora de atividades complexas, derivadas primeiro do industrialismo e ultimamente da internacionalização da produção e da globalização do mercado, o administrador tanto tem buscado corpo próprio de conhecimentos como recorrer à contribuição das mais varia-

das áreas, das de cunho técnico-científico às humanidades. De fato, não há como abordar a Administração como disciplina, mas como área de conhecimento, formada por teorias, métodos e técnicas, oriundos de diversas disciplinas e rearranjados para se colocarem à disposição do administrador, na perspectiva da interdisciplinaridade pragmática de Max-Neef (2005). Mas o que define o administrador é, principalmente, sua atuação nas empresas. E elas, ao empolgarem a maior parte da produção social, se mitificaram, configurando-se entidades exigentes de condições e submissões, a enunciarem modos e formas de entendimento e comportamento, com a sociedade cada vez mais a acatar seus ditames para se beneficiar de seu funcionamento, a ponto de tudo fazer para atraí-las e mantê-las. Os participantes dessas organizações, em decorrência, passaram a derivar poder de influência: interno, pelo exercício do poder organizatório sobre o aparato de produção; externo, pelo poder reivindicatório corolário da condição de promotor do bem geral, entendido como coincidente com o *welfare* das companhias. Não estranha, pois, a extensão desse racional às empresas voltadas à exploração econômica de serviços de educação superior.

O impacto social da atuação do administrador, contudo, indica a atenção que deveriam receber o curso e a formação em Administração, a fim de propiciar-lhe discernimento para efetuar escolhas informadas e pertinentes, nos âmbitos interno e externo da organização, para que a profissão pudesse ser reconhecida pela capacidade de contribuição ao desenvolvimento da sociedade. A formação em Administração no Brasil, todavia, não parece caminhar nesse sentido. No entanto, a expressão quantitativa da área é notória na Educação Superior do país, quer se examine a participação dos cursos nas áreas gerais de conhecimento[508], quer no número de ingressos, matrículas e concluintes, como fazem as séries de tabelas, de 12 a 16, incluídas ao final desta seção.

A matriz de cursos por áreas gerais, analisadas nas tabelas 12, mostra que, ao se tomar os anos inicial e final do septênio 2000-2006, quatro áreas responderam por 81,7% dos cursos oferecidos no país: Educação (EDU); Ciências Sociais, Negócios e Direito (SND); Ciências, Matemática e Computação (CMC); Saúde e Bem-Estar Social (SBE). No entanto, a área EDU, que participava com 32,2% dos cursos no ano base do período, recua a 29,6% no ano de término, ao passo que a área SND ascende de 27,7% para 29,3% nas pontas do septênio. Nesse período a área de SBE ultrapassa a área CMC, que manteve participação estável e pouco acima de 11%, ao marcar evolução de 10,8% dos cursos para 11,7%. Assim, para uma expansão de 108,8% no total de cursos, a área EDU registra crescimento de 92%, contra evolução de 111% da área CMC, 120,6% da área SND e 126,2 da área SBE. Isto se deve à continua redução da participação da área EDU nas faculdades isoladas - de 29,9% do total de cursos oferecidos para 23,7% -, diferentemente do constatado nas universidades (+0,5 ponto de percentagem) e nos centros univer-

[508] Em 1998 o Brasil adotou a classificação internacional Eurostat/Unesco/OCDE, que elenca oito áreas gerais na Educação Superior: 1. Educação; 2. Humanidades e Artes; 3. Ciências Sociais, Negócios e Direitos; 4. Ciências, Matemática e Computação; 5. Engenharia, Produção e Construção; 6. Agricultura e Veterinária; 7. Saúde e Bem-Estar Social; 8. Serviços, incorporada às edições da Sinopse da Educação Superior, do INEP, a partir de 2000.

sitários (+1,6 p.p.) para essa área de conhecimento. As faculdades direcionaram esforços para as áreas CMC, que evolui de 8,4% para 11%, e SBE, que eleva a participação de 6,8% para 9,7%.

Na área de Ciências Sociais, Negócios e Direito é interessante analisar a evolução das subáreas de Contabilidade e Tributação, Direito, Economia, Gerenciamento e Administração, pois faz sobressair o crescimento desta última. O período se encerra com a oferta nacional de 284 cursos de Economia, 886 cursos de Contabilidade e Tributação, 971 cursos de Direito e 2.836 cursos em Gerenciamento e Administração. Os cursos de Economia perdem participação no total de cursos ao longo de todo o período e em todas as naturezas de instituição, ao registrarem, em 2006, participação máxima de 1,5% dos cursos oferecidos por centros universitários - dependência em que crescem 60% entre as pontas do período - e participação mínima de 1,1% nas faculdades e outras IES isoladas, dependência em que recuam 4,4%. Assim mesmo, nas universidades, os cursos de Economia crescem 17,9% no septênio, acima dos 14,1% da média do país para essa área de formação.[509] O mesmo ocorre com os cursos da subárea de Contabilidade e Tributação, com a diferença de sua maior expressão. Apesar de só crescerem 33,6% nas universidades, expandiram-se em 102,6% nas faculdades e em 132,6% nos centros universitários, numa evolução positiva de 73,7% para o todo do país. Isto não invalida o fato de sua participação no total de cursos oferecidos recuar de 3,4% para 2,7% nas universidades, de 4,9% para 3,7% nos centros universitários e de 8,1% para 6,1% nas faculdades e outras IES, entre os anos inicial e final do período. Os cursos de Direito decrescem a participação nos cursos oferecidos pelas universidades (3,3%) e centros universitários (4,2%) - apesar de evoluírem positivamente em número de cursos: 36,1% nas primeiras; 159,1% nas segundas -, mas apresentam expressivo crescimento nas faculdades, numa expansão de 303,4% no período, a comporem 6,1% de seus cursos em 2006. A subárea de Gerenciamento e Administração passa de 9,3% dos cursos oferecidos no país, em 2000, para 12,8% em 2006, com 1.007 deles em universidades (8,7% dos cursos oferecidos) e 1.488 em faculdades e outras IES (19% dos cursos oferecidos), com crescimento do número de cursos a representar, entre as pontas do período, 172,2% nas universidades, 182,4% nas faculdades e 270,7% nos centros universitários. Nenhum outro se lhe compara, pois além de ser a maior subárea da área de Ciências Sociais, Negócios e Direito, é maior do que todas as demais áreas de conhecimento, à exceção da área de Educação.

A compreensão da matriz da Educação Superior do país e da particapação da subárea de Gerenciamento e Administração se alarga ao se cotejarem os dados dos ingressos (tabelas da seqüência 13), pois apenas três áreas, consistentemente ao longo do septênio, concentram três quartos das preferências dos estudantes: Educação; Ciências Sociais, Negócios e Direito; Saúde e Bem-Estar Social. A área EDU, todavia, apresenta o menor crescimento de ingressos

[509] "A superação desses constrangimentos à formação e à atuação dos economistas passa, inevitavelmente, pela flexibilização das estruturas curriculares dos cursos, na direção da produção de um profissional mais próximo das exigências e especificações determinadas pela radical mutação verificada no mercado de ocupações, ao longo das últimas duas décadas e meia, alargando o terreno do segmento privado e encolhendo a demanda do setor público" (Gilmar Mendes Lourenço, em 25/08/2006. Disponível em www.cofecon.org.br/index.php?option=com_content&task= view&id=271&Itemid=99).

de todas as áreas de conhecimento, ao registrar número 23% maior em 2006, comparativamente a 2000, com perda de participação no total, que passa de 23,5% em 2000 para 17,9% em 2006.[510] Por tipo de instituição, é a área com menor aumento no número de ingressos nas universidades (8,3%) e nas instituições isoladas (32,4%), as quais contabilizam a maior queda de participação relativa, de 25,8% para 16,2%, enquanto nas universidades o recuo foi de 24% para 20,5%. Nos centros universitários, ao contrário, quase dobram os ingressos no período (95,3%), apesar da queda de participação relativa de 15,9% para 14,4% entre as pontas do período. A área SBE aumenta a participação nos ingressos ao longo de todo o período, iniciando-a em 11,1% em 2000 e alçando-se a 14,5% em 2006, a beneficiar menos as universidades, com aumento de 52,4% no contingente, e mais os centros universitários e instituições isoladas, com aumentos de 213% e 285% nos ingressos, respectivamente. De qualquer modo, a partipação da área no total de ingressos passa de 5,9% para 10,8% nas faculdades, de 13% para 15,5% nas universidades, de 13,5% para 19,6% nos centros universitários.

Na área SND os ingressos aumentam 70,4% entre as pontas do período, mas diferentemente para cada tipo de instituição: nas universidades o aumento é de 24,9%, nos centros universitários de 95,1% e nas IES isoladas de 132,4%, a representar, de longe, a área de maior interesse dos estudantes, responsável, em 2006, por 35,2% dos ingressos nas universidades, 43% nos centros universitários e 52,9% nas faculdades, com aumento da participação nessas últimas, pois correspondiam a 47,9% em 2000. A subárea de Economia apresenta redução de 17,8% nos ingressos, entre o início e o fim do septênio, no entanto, sem que essa redução se reflita sobre as universidades, pois à queda de 15.650 ingressos em 2000 para 12.871 em 2006, correspondem 9.426 ingressos em 2000 e 9.292 ingressos em 2006. Porém, nas instituições isoladas o curso caminha à extinção, com redução de 55,3% dos ingressos no período. Na subárea de Contabilidade e Tributação há estabilidade na participação da área no total de ingressos, a girar ao redor de 4% ao longo do período. Todavia, esta estabilidade mais se verifica nas universidades (2,8% em 2000 e 2,7% em 2006) do que nos centros universitários, onde passa de 3,4% para 3,9%, mas com aumento de 144,3% no número de ingressos, e nas faculdades, onde recua de 6,4% para 5,6%, com incremento de 84,9% no número de ingressos. Os ingressos nos cursos de Direito, por sua vez, expandem-se em 36,2% no septênio, devido, principalmente, às IES isoladas, já que se reduzem em 11,5% nas universidades, com a correspondente perda de participação relativa no total, de 13,5% em 2000 para 9,4% em 2006, e aumentam em 64,3% nos centros universitários, apesar da redução na participação no total, de 14,8% para 11,3%. Nas IES isoladas, porém, a expansão é de 172,1% e a participação eleva-se de 8,8% do total de ingressos para esse tipo de instituição para 11,3%.

---

[510] Esse fenômeno se deve à maciça procura anterior originada pela política de formação de docentes para atuar na educação básica. A LDB de 1996 estabelecera como exigência mínima o diploma em curso normal superior para os novos professores de educação básica e a graduação em pedagogia para os profissionais de educação envolvidos em administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação pedagógica.

Os ingressos nos cursos da subárea de Gerenciamento e Administração ascendem em todos os tipos de instituição: mais nas IES isoladas (148,1%) do que nos centros universitários (121,9%) e nas universidades (88,6%). Nestas, contudo, de 8,9% em 2000 passam a representar 13,3% em 2006, num salto maior do que o verificado nos centros universitários, de 18,6% para 19,2% e nas faculdades, de 24,3% para 28,6%. O mais relevante, contudo, é que os ingressos nessa subárea ascendem de 14,4% em 2000, a 16,1% em 2001, a 16,9% em 2002, a 17,6% em 2003, a 17,8% em 2004, a 18,8% em 2005, a 19,8% em 2006, ou seja, um quinto dos estudantes do ensino superior do Brasil encaminham-se a cursos em Gerenciamento e Administração no final do período. Como conseqüência, mostram as tabelas 14, as matrículas na subárea, que ao início do período equivalem a 91,5% daquelas em cursos de Direito, ultrapassam-nas a partir de 2002, para encerrar o período 30% acima. Comparativamente às áreas de Educação e Saúde e Bem-Estar Social, uma em descensão e a outra em ascensão, reduziu o diferencial em relação à primeira, pois em 2000 suas matrículas correspondem a 57,9% daquelas, mas em 2006 a 86,1%, e ampliou a diferença a seu favor em relação à segunda, de 4,8% para 10,7%, do início para o fim do período. Desse modo, desde 2003 a subárea de Gerenciamento e Administração passa a oferecer número de concluintes apenas inferior à área de Educação - cuja média fica ao redor de 175 mil entre 2003-2006 (em 2006, 173.759) -, com média de 96 mil concluintes para o último quadriênio sob análise (em 2006, 122.227), como indicam as tabelas da seqüência 15.

Ao se esmiuçarem os dados, porém, como propiciam as tabelas da seqüência 16, essa acelerada expansão parece alcançar o ponto de saturação, que o ascenço dos ingressos e o volume de matrículas podem mascarar. Isto porque, por um lado, a oferta de cursos aumenta a ponto de existirem, em 2006, 1,25 cursos para cada IES do país, apesar de ao menos 25% das instituições isoladas não oferecerem cursos na área, e, por outro lado, à elevação de 121,9% nos ingressos e de 126,9% nas matrículas, entre as pontas do septênio, corresponder redução de ingressos por curso em 22,6% e de matrículas por curso em 20,9%, enquanto o aumento do contingente de concluintes excede 240%, ao passar de 11% das matrículas em 2000 a 16% em 2006.

As universidades apresentam a maior relação de oferta de cursos por instituição, 5,66 em 2006, comparativamente aos centros universitários (2,87 C/I) e às faculdades e outras IES (0,75 C/I). No entanto, a expansão dos ingressos em seus cursos, entre as pontas do período, evolui menos do que a média, o que resulta em redução de 30,7% na relação de ingressos por curso, que fecha o período com 89,7 I/C, contra 125,5 em 2000, a mais baixa entre as três naturezas de instituição. Os centros universitários acompanham a média de expansão dos ingressos, mas também apresentam redução de 40,1% nos ingressos por curso, a despeito de manterem o mais elevado índice entre as IES, com 133,5 I/C em 2006. As faculdades e outras IES aumentam os ingressos em 148,1% no septênio, acima da média, e ainda assim apresentam redução de ingressos por curso de 12,1%, ao registrarem 101,8 I/C em 2006 contra 115,8 em 2000. Além desse aparente excesso de cursos da subárea Gerenciamento e Administração, a confrontação dos contigentes de ingressantes e de concluintes, por meio da formação de pretensas “turmas”

com os ingressantes de 2000 a 2003, cujo término regular de curso dar-se-ia de 2003 a 2006, apresenta sinais de progressiva acomodação do fluxo. Assim é que, ao se tomar a distribuição percentual de ingressantes e de concluintes entre as naturezas de instituição, as universidades e os centros universitários apresentam, para essas quatro turmas, maior participação relativa de concluintes do que as IES isoladas. As universidades, de 2000 a 2003, participam em 37%, 32,5%, 27,8% e 27,8% dos ingressos e em 40,6%, 37,1%, 33,4% e 32% do total de concluintes do período 2003 a 2006. Nos centros universitários, aos 15,8% de participação nos ingressos de 2000 correspondem 15,9% de concluintes em 2003; aos 14,6% de 2001, 18,9% em 2004; aos 12,6% de 2002, 15,4% em 2005; e aos 12% de 2003, 16,4% em 2006. Nas faculdades e outras IES, a participação nos ingressos supera aquela dos concluintes, com relações 47,1%-43,5% para a turma 2000-2003, 52,9%-44% para a turma 2001-2004, 59,7%-51,2% para a turma 2002-2005 e 60,2%-51,6% para a turma 2003-2006, o que caracteriza a fase captadora de estudantes dessa natureza de instituição. Para o país, no entanto, a relação concluinte-ingresso eleva-se de 50% na primeira turma, para 52,8% na segunda, 53,3% na terceira e 55% na quarta, com melhor desempenho dos centros universitários (50,3%, 68,7%; 65,4% e 74,9%, respectivamente), seguido pelas universidades (54,9%; 60,3%; 64,1% e 63,3%) e faculdades isoladas (46,2%; 43,9%; 45,8%; 47,1%).

Essas variações de interesse pelos cursos das diferentes áreas de conhecimento, por parte de estudantes e instituições, mais explicitam crescimento errático e oportunístico do que a existência de qualquer fator vocacional subjacente. O processo assemelha-se ao da formação de cardumes de migração e de sua captura pelos pescadores comerciais. Contudo alguns delineamentos podem ser ensaiados.

Na área de Educação, do ponto de vista da demanda, a divulgação dos baixos desempenhos dos alunos, a crítica à formação e à atuação dos docentes, a par da própria experiência escolar, faz com que, em pesquisa da condição sócio-econômica dos participantes do ENEM, a profissão não se inclua entre as preferências dos jovens, que se dizem atraídos por ocupações componentes da área de Saúde e Bem-Estar Social. De fato, duas delas, entre outras, revelam significativo crescimento no número de ingressos, de 2006 sobre 2000: 285% nos cursos de Enfermagem, 134% nos cursos de Educação Física. Isso em parte explica a expansão dos cursos, dos ingressos e das matrículas da área SBE durante o período, que evoluem, respectivamente, 238%, 213% e 473% nos centros universitários, 284%, 285% e 235% nas IES isoladas, frente a 70%, 52% e 58% nas universidades. No curso de Direito, a redução da participação relativa dos ingressos e das matrículas talvez possa ser atribuída à atuação da corporação profissional na admissão de seus membros, restringindo-a pela realização de exames seletivos de baixo índice de aprovação e ampla divulgação, que servem ao propósito de conter a autorização de novos cursos na marca anual da centena, no último qüinqüênio sob análise (média de 93,2 entre 2002 e 2006).[511] A elevação da demanda na subárea de Gerenciamento e Administração, entretanto,

[511] Contrariamente, a subárea de Gerenciamento e Administração teve no conselho profissional um estimulador da expansão dos cursos, tanto pelo apoio dado às iniciativas do Ministério da Educação, a exemplo da participação ativa na configuração do provão e incentivo à formação de professores avaliadores de curso para atender à

se explica pela difusa imagem de que a formação profissional nessa subárea propicia maior aproximação ao mercado de trabalho e à obtenção de emprego. Pesquisa patrocinada pelo CFA aponta que a motivação dos respondentes para escolha do curso esteve assentada na percepção de "existência de amplo mercado de trabalho; formação generalista; diversidade das alternativas de especialização", o que leva a "entender que a preocupação maior dos Administradores, hoje, está centrada na questão empregabilidade" (ANDRADE *et al*., 2004, p. 18).

Do ponto de vista da oferta, manifesta-se, durante o septênio, o esforço dos centros universitários, no sentido de selecionar o elenco de cursos componentes do *portfolio* e de calibração da dimensão de cada um deles. Evidencia-se, também, o deslizamento de cursos de Direito e de Administração em direção às IES isoladas, ou seja, à periferia do sistema. O perfil genérico de posicionamento institucional, a representar 80% das matrículas, propicia ao final do período, aos centros universitários, a concentração de 45% delas na área SND, 20% na área SBE e 15% na área EDU e, às faculdades isoladas, 55% na área SND, 15% na área EDU e 10% na área SBE. O perfil das universidades, mais atenuado, enquadra a participação da área SND em 35%, a da área EDU em 20%, a da área SBE em 15% e ainda confere 10% às áreas de Engenharia, Produção e Construção (EPC) e de Ciências, Matemática e Computação (CMC), para contabilizar 90% das matrículas. Nesta última área, é interessante notar que os cursos de Computação e de Processamento da Informação, portadores, no senso comum, da imagem de redutos tecnológicos atrativos aos jovens, dispõem, em conjunto, de mais de 1.500 cursos e congregam cerca de 220 mil matrículas em 2006, enquanto os cursos da subárea de Terapia e Reabilitação, da área de SBE, com cerca 850 cursos angariam quase 180 mil matrículas.

Todas essas indicações podem estar a apontar que a pretensão da Educação Superior se deva conformar ao ensino superior, desde que a disposição aparente dos estudantes se volta ao treinamento capacitador no imediatamente realizável, mais propício ao desenvolvimento das habilidades requeridas à iniciação profissional ou à prestação de concursos públicos do que ao aprofundamento de conhecimentos, numa concepção de competência que privilegia a capacidade de fazer em lugar da de resolver. Isto favorece às IES na composição dos currículos, midiatização dos conteúdos, mecanização das avaliações, redução da repetência e da evasão, bem como lhes propicia argumento mercadológico, ao acenarem à empregabilidade dos cursos oferecidos, pela indicação da porcentagem de seus egressos com ocupação regular no mercado de trabalho, sem atentar à natureza dos cargos ocupados ou a qualquer componente do capital sócio-cultural de cada estudante. Nessa perspectiva, a educação continuada mais se conforma à idéia de complementação do não aprendido, do que à de progresso intelectual e profissional propiciador da autonomia. Assim, os cursos de pós-graduação em Administração *lato sensu*, em seu formato típico de 360 a 460 horas de duração, podem acolher os concluintes

---

crescente demanda, mas, também, pela estreita vinculação entre a corporação profissional e a entidade representativa dos cursos de graduação em Administração, as quais, por anos, foram conduzidas pela mesma liderança, a expressar a identidade de interesse nessa questão.

desta e das demais especializações, ao acenarem com a oferta da formação gerencial requerida à ambicionada ascenção na carreira ou na hierarquia organizacional.[512]

Em verdade, o modelo de expansão acelerada do ensino superior está a esgotar seu ciclo ao final da década, ao completar 16 anos de duração e percorrer o período a que se deu o Plano Nacional de Educação. Seu saldo foi o de propiciar a ampliação da capacidade instalada das IES privadas, cuja estrutura e capilaridade é capaz de suportar aumento de demanda de ensino presencial ao longo do quarto do século. Por isso, a configuração de presumível novo PNE para o período 2011-2021 deve privilegiar a expansão do ensino público, em direção à meta de participação em 40% do total das matrículas, e os aspectos qualitativos da Educação, a par da eliminação de pontos de estrangulamento setoriais e regionais provocados pelo crescimento espontâneo.

Do ponto de vista do Ensino Médio, principal alimentador da Educação Superior, ao se projetar o crescimento das matrículas para o período 2008-2025 com base na evolução esperada, como propõe a série de tabelas 18, é possível constatar a suficiência da capacidade instalada para esse nível de ensino, desde que se aceitem como hipóteses:

1. a projeção da população do Brasil por idade, do IBGE, recortada para o período 1999-2025, como disposto na tabela 17;
2. que a taxa de escolaridade líquida de 35,83%, registrada em 2001, evolua progressivamente até duplicar em 2025, ao atingir 71,66% da população na faixa de 15 a 17 anos e se aproximar de seu limite superior;
3. a manutenção da tendência de redução gradual das matrículas de alunos com idade acima da faixa etária própria, em conformidade com as médias verificadas no período 2001-2006 para cada uma das faixas etárias consideradas, equivalentes a -0,4% ao ano para aqueles na faixa de 18 a 19 anos, -4,4% ao ano para os da faixa de 20 a 24 anos, -1,4% ao ano para os da faixa acima de 24 anos;
4. a elevação progressiva da porcentagem anual de concluintes, até atingir 25% das matrículas em 2025;
5. a implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com seu novo formato de ensino médio integrado ao profissional, a dispor de 250 mil vagas até 2010.

A primeira hipótese, referencial de base em que se assenta o estudo, é importante por indicar que a população da faixa etária de 15 a 17 anos involui 9,7% entre 2000 e 2009, expande-se 5,6% entre 2010 e 2017, para concluir o período com retração de 14% entre 2018 e 2025. Isto significa que o contingente populacional de pouco mais de 10,88 milhões de jovens, registrado nessa faixa etária em 2000, não mais se repetirá no intervalo sob análise, a concluir-se com pouco mais de 8,91 milhões de pessoas em 2025. A segunda hipótese é relevante por incorporar à tendência de progressiva maior participação nas matrículas de jovens na faixa etária própria

[512] Na "Pesquisa Nacional" 37% dos empregadores apontaram não ser exigência para assumir cargo gerencial a formação em Administração e 36% consideraram suficiente dispor de curso de especialização em Administração, independentemente da área da graduação (Andrade *et al*., 2004, p. 24).

o efeito da evolução da população, que se expande e retrai no período, mas com tendência declinante, a apresentar seu pico em 2017, ao projetar 10,4 milhões de jovens na faixa etária de 15 a 17 anos.

A terceira hipótese aceita que o deslocamento de faixa etária se caracteriza como problema estrutural, só reversível aos poucos e em períodos longos. A adoção dos índices de acomodação citados implica que a participação daqueles da faixa de 18 a 19 anos, que em 2001 representou 25,7% das matrículas, concluirá o período a representar 20% delas. Os da faixa de 20 a 24 anos, por sua vez, apresentam a maior regressão, ao passarem de quase 20% das matrículas em 2001 para pouco mais de 5% em 2025. Na faixa acima de 24 anos o recuo é de 8,2% em 2001 para 5,2% ao término do período.

A quarta hipótese considera a melhoria da taxa de conclusão como evolução qualitativa do processo, como a querer dizer que a ampliação do número de matriculados na faixa etária adequada propicia rendimento mais consentâneo com o pretendido.

A quinta hipótese pressupõe que o aumento da variedade da oferta para o Ensino Médio e sua interiorização podem fazer com que as matrículas na Educação de Jovens e Adultos (EJA), mantida sua importância, possa comportar leve declínio, de acordo com a taxa adotada para a faixa acima de 24 anos.

O conjunto de hipóteses permite calcular que apenas a partir de 2017 o volume de matrículas ultrapassará aquele verificado em 2004, pouco acima de 9,17 milhões de alunos, mas a registrar seu pico em 2020, quando contabilizará 9,39 milhões de alunos, isto é, 2,5% acima de 2004, a atestar a suficiência da capacidade instalada. É possível estimar, também, a elevação do número anual de concluintes, de 1,86 milhões em 2006, para mais de 2 milhões a partir de 2015, 2,2 milhões em 2020, até alcançar pouco menos de 2,3 milhões em 2025. Se a eles forem acrescidos os concluintes do Ensino Médio da EJA, que montam a mais de 450 mil alunos em 2006, e, projeta-se, a 440 mil em 2015, 410 mil em 2020 e acima de 380 mil em 2025, oferece-se fluxo crescente de candidatos em potencial à Educação Superior: próximo de 2,3 milhões de pessoas em 2010, de 2,5 milhões em 2015, de 2,6 milhões em 2020, até pouco menos de 2,7 milhões em 2025.

A extensão do raciocínio ao Ensino Superior presencial é o que propõe a série de tabelas 19, onde a tabela 19A apresenta os dados reais do período 2000-2006 para as principais variáveis - matrículas, ingressos, concluintes - e a eles acrescenta os provenientes do Ensino Médio, de modo a estabelecer relações. Mais importante, nela se calcula a taxa de escolaridade bruta para o Ensino Superior no septênio, medida como porcentagem das matrículas em relação à população de 18 a 24 anos existente a cada ano.

A tabela 19A mostra, em relação à taxa de escolaridade bruta, sua célere evolução entre 2000 e 2006, ao transitar da marca de 11,7% no primeiro ano, a 18,8% no último, enquanto a população cresce acima de 8% entre as pontas do período, ao passar de pouco mais de 22,9 milhões de jovens de 18 a 24 anos em 2000 para 24,8 milhões em 2006. Em verdade, o intervalo

1999-2005 é fortemente ascendente em relação à população dessa faixa etária, crescendo quase 11%, ao que se contrapõe o ciclo vindouro, de 2006 a 2015, quando a população de referência reflui em 7,4%, a seguirem-se expansão de 3,7% entre 2016 e 2022 e recuo de 2,1% no último triênio do período. Esse septênio evidencia-se captador de estudantes, pois a participação dos ingressos na matrícula é elevada, apesar de declinante no final do período: ascende a 33,3%, 34,2% e 34,6% no triênio 2000-2002; descende de 32,5%, a 31,3%, 31,4%, 31%, no quadriênio 2003-2006. Contudo a captação cresce acima de 60% entre as pontas, ao passar de aproximadamente 900 mil ingressos em 2000 para cerca de 1,45 milhões em 2006. A contrapartida natural é a baixa participação dos concluintes na matrícula no início do período (12,1% em 2000 e 11,6% em 2001), comparativamente às marcas do fim (16,1% em 2005 e 15,8% em 2006). Além disso, sobressai a elevada perda de matrículas, medida pelo "estoque final" do período anterior, acrescido dos ingressos e deduzido das matrículas efetivas do ano de referência, a contabilizar centenas de milhares de evasões de estudantes sem condições efetivas, quaisquer que sejam os motivos, de cursar frutiferamente o Ensino Superior.

A tabela 19A permite observar, ainda, que a relação entre concluintes do Ensino Médio regular do ano anterior e ingressos no ensino superior do ano de referência cai de 1,52 em 2002 para 1,30 em 2006 e que quando considerados em conjunto os concluintes do ensino regular e da EJA a relação passa de 1,84 para 1,59 naqueles anos. Isto pode estar a indicar, *grosso modo*, a existência de vagas no Ensino Superior para absorver, em fluxo, 10 de cada 13 concluintes do Ensino Médio regular. No entanto, sabendo-se que dificilmente proporção maior do que sete décimos dos concluintes do Ensino Médio regular aspiram ao Ensino Superior e que as vagas oferecidas não vêm sendo preenchidas nos processos seletivos dos anos recentes, ou seja, que o número de ingressos poderia ser maior desde que houvesse candidatos em condições de atender a todos os requisitos de matrícula, dos acadêmicos aos financeiros, pode-se conjecturar sobre a já existência de capacidade instalada nas IES para acolher, em fluxo, os concluintes do Ensino Médio regular que desejem e possam cursar o Ensino Superior, sem considerar a reserva de pessoas que concluíram esse nível de ensino em anos anteriores e se mantenham propensas à ingressar na Educação Superior.

Para estas, se puder ser aceito que após 5 anos da conclusão do Ensino Médio torna-se menos provável a candidatura ao Ensino Superior, qualquer que seja a idade do concluinte, é possível calcular, a cada ano, a quantidade de pessoas a compor essa reserva. Assim, considerando-se como qualificados os concluintes do Ensino Médio regular e da EJA de um dado ano e subtraindo-se a quantidade de ingressos no Ensino Superior compõe-se um saldo que passa ao ano seguinte, quando a mesma operação é realizada. Decorridos 5 anos, ou outro intervalo que se considere relevante à análise, essa reserva passa a ser dinamicamente considerada ao se proceder à inclusão dos recém qualificados não ingressantes e à exclusão dos qualificados não inressantes do quinto ano anterior ao ano de referência. Esse procedimento, aplicado a partir dos dados de 2001, enseja calcular a reserva em 4,7 milhões de pessoas em 2006, 3,8 milhões

em 2010, 3,3 milhões em 2015, 2,7 milhões em 2020 e 1,3 milhões em 2025, a evidenciar a progressiva perda de expressão dessa reserva à medida que haja melhoria no fluxo do Ensino Médio em direção ao Ensino Superior. Dito de outra forma, pode-se considerar momento próximo do ingresso máximo aquele em que 70% dos concluintes do ensino regular componham com outros 30% da reserva o total de ingressos, o que se dará por volta de 2020.

O bom arranjo desses dados é que permite a extensão do raciocínio aplicado à evolução do Ensino Médio ao Ensino Superior presencial. Nele, a taxa de escolaridade bruta, como a taxa de escolaridade líquida disponível para o Ensino Médio, ancora a projeção das matrículas para o período que se estende até 2025. Para tal, assumiu-se como hipótese que a taxa de escolaridade bruta de 12,9% de 2001 triplicaria seu valor em 2025, ao corresponder a 38,7% da população na faixa etária de 18 a 24 anos. Além disso, que haveria elevação progressiva da participação dos concluintes na matrícula até se obter taxa anual de 22%, enquanto os ingressos, em decorrência do ajustamento paulatino do fluxo, alcançariam 28% das matrículas, a reduzir as perdas do sistema. É possível calcular, então, que a taxa 30%, tida como meta do PNE para ser alcançada em 2010 como taxa de escolaridade líquida, provavelmente se verificará como taxa de escolaridade bruta em 2019, pois a taxa escolaridade bruta projetada para 2010 deve ficar aquém dos 22% e acima de 20%. Os ingressos anuais, na marca de 1,45 milhões em 2006, devem alcançar pouco menos de 2,2 milhões em 2020 quando se obterá registro de 7,6 milhões de matrículas. Há indícios de que por volta desse ano o sistema encontre seu equilíbrio ao equalizar a quantidade de ingressos aos concluintes do Ensino Médio regular (a relação entre os concluintes do Ensino Médio do ano anterior iguala os ingressos no ano corrente no Ensino Superior) e à reserva de pessoas em condições de adentrar o Ensino Superior. Isto significaria uma taxa de escolaridade bruta de 32% para esse nível de ensino. Dadas as projeções de evolução demográfica da população por faixas etárias, elaboradas pelo IBGE até 2050, esse índice parece estabelecer um patamar de topo, ou seja, sugeriria ser pouco provável a expansão do sistema a partir de 2020, considerando-se os dados de referência hoje disponíveis.

Dentro deste quadro provável de evolução quantitativa do Ensino Superior presencial apresentam-se duplas pressões contraditórias. Atentando-se a: *a)* distribuição da oferta de vagas entre IES públicas e privadas; *b)* renda disponível daqueles propensos ao ingresso nesse nível de ensino; *c)* variedade, acessibilidade e montante da oferta de financiamento à educação em instituições privadas; *d)* exigências das organizações em relação aos requisitos de escolaridade nas admissões e promoções; *e)* concentração histórica das matrículas em torno de poucos cursos; *f)* ausência de impulsos inovadores que alterem a vocação produtora e reprodutora da economia do país; pode-se esperar que a pressão de sobrevivência das instituições privadas as induza mais à consolidação do que à diferenciação e que a globalização da educação seja tímida em relação ao mercado brasileiro de Educação Superior. Atentando-se a: *a)* expansão das IFES e diversificação de sua matriz de atuação; *b)* expansão da Universidade Aberta do Brasil; *c)* incentivo às universidades públicas no desenvolvimento da Educação à

Distância (EAD); *d)* necessidade de aumentar a variedade da oferta em relação a conteúdos, programas e cursos para atrair a demanda; pode-se esperar crescente segmentação do mercado, o que é propício à penetração de empresas estrangeiras em segmentos e nichos. Como ambos os caminhos demandam investimento e aumento de competências - acadêmica, didática, tecnológica, gestora -, é a feliz combinação de atributos que pode ensejar a afirmação institucional em competição. A questão que se põe é a de até que ponto as instituições existentes de pequeno porte estão preparadas para atuação segmentada, já que a segmentação, como estratégia de posicionamento, exige maior sofistação.

A subárea de Gerenciamento e Administração, pela expressividade e massa de recursos que movimenta, presta-se a incursões presenciais, à distância e híbridas, bem como à oferta de programas tradicionais e diferenciados, suficientes para sustentar a condição alcançada no concerto dos cursos superiores e contar acima de 300 mil ingressos a cada ano, possivelmente até a primeira metade da próxima década. Aí, quando a massa de jovens concluintes do Ensino Médio, na faixa etária própria, estiver a preponderar entre os ingressantes na Educação Superior, esses jovens, cujos conceitos e valores estarão sendo forjados na sucessão do período neoliberal, de certo incorporarão novos sentidos às noções de trabalho, modo de vida, meio de sustento e padrões de consumo, a fazer com que o elenco de profissões que possa apelar a seus imaginários, como instrumento de realização de seus intentos, se altere. Os fatos de os cursos de graduação em Administração se terem tornado atraentes pela formação generalista e existência de amplo mercado de trabalho e de os empregadores não o considerarem exigência para assumir cargo gerencial, podem estar a indicar que muitas outras opções de cursos de graduação poderão propicipar o emprego em organizações, a exemplo do que ocorre em países da OCDE. É nesse sentido que a oferta de *colleges*, em seus diferentes formatos, como intenta o Chile, se pode constituir em opção aos cursos de graduação em Administração, principalmente se oferecido por instituição nacional ou internacional de prestígio, cuja marca possa prevalecer sobre a inércia burocrática e a desconfiança do mercado. De qualquer modo, talvez não se deva esperar que o contingente de estudantes de Administração se amplie para além das marcas presumidas para a primeira parte da próxima década.

Qualitativamente, a crítica que o campo está a receber, sobre a fragilidade de conceitos, métodos e utilidade prática das proposições, bem como pela notória distância entre a produção intelectual da Academia e sua transposição ou influência na formação profissional dos estudantes, propende a levar à revisão a importância e o sentido social do campo, a refletir-se na agenda de pesquisa (e montante de recursos que lhe é direcionado) e no papel da profissão, isto é, seu valor no concerto das profissões e no imaginário dos jovens em busca de formação. De fato, se o contexto neoliberal e o ambiente da globalização fizeram o campo notabilizar-se e expandir-se sob liderança de literatura anglo-americana, atraindo investimentos em *business schools*, produção editorial, mídia especializada e incomensurável geração, produção e explo-

ração de eventos[513], que elevaram a visibilidade da área a ponto de fazer crer em sua centralidade à expansão do sistema[514], seu desnudamento se apresenta como o ônus do fausto.[515]

Na revisão da literatura sobre o "panorama do ensino da Administração no Brasil e no mundo", Paula; Rodrigues (2006) referem que desde o centro - Inglaterra e Estados Unidos - a mercantilização, massificação e padronização do ensino comprometem a qualidade e apontam "ao fracasso dos conteúdos e métodos pedagógicos", o que os incentiva ao escrutínio de desafios e possibilidades de adoção de uma pedagogia crítica no ensino de Administração.[516] No entanto, constatam, os óbices provêm do corpo teórico, das instituições e dos agentes: pesquisadores, professores, estudantes. Por um lado, o conhecimento em gestão é insuficientemente respaldado por pesquisa científica[517]; por outro, boa parte das publicações da área é de autoria de gerentes e consultores, donde a crítica de superficialidade e falta de rigor. Acresce que a predominância em nosso meio da produção estrangeira nem sempre se afina com a realidade nacional. Essa fragmentação promove competição entre pesquisadores, executivos, consultores e gurus de gestão, a dificultar a formação de reputação sólida pelos acadêmicos e tornar os estudos do campo indiossincráticos, a tolher a formação de redes de cooperação e pesquisa e desestimular o debate. Pior:

> Nos Estados Unidos e no Brasil muitos pesquisadores, respaldados pelo peso de suas instituições e "discretamente" financiados por empresas privadas, produzem material pretensamente científico, que favorece seus patrocinadores. Igualmente problemático é o alinhamento inconseqüente dos conteúdos e valores em relação às necessidades do mercado e às necessidades pessoais dos professores, que afetam o formato, o conteúdo e a seqüência de disciplinas do currículo, rompendo com os compromissos pedagógicos e tornando o aluno um mero cliente dentro do "negócio educação" (PAULA; RODRIGUES, 2006 p. 12).

---

513 "A dramaturgia na atração dos incautos, começa com o título do seminário, geralmente em inglês, sobre 'modismos' em gestão e promessas utópicas de sucesso profissional. O dirigente fica na ansiedade de conhecer as 'novidades', e, ao término do sonhado encontro, elas não são relatadas, quando muito de forma superficial [...]. A teatralização continua com a temática abordada, de preferência por estrangeiros, nomes construídos pela mídia e não pelo desempenho e produção de uma obra substanciosa. Eles não conhecem o Brasil, tornando-se impossível enfocar, com seriedade e profundidade, temas de gestão, dissociados da cultura onde a empresa opera" (AQUINO, Cleber. "Não há formação de elite de gestão no Brasil". SFIEC, 2003. Disponível em www.sfiec.org.br/artigos/artigos_admin.asp).

514 Aquino (*op. cit.*) lembra que Japão e Alemanha não possuem escolas de gestão, conquanto apresentam-se com sólidas economias e notáveis organizações globais.

515 "Esse processo, similar ao de formação de uma cultura global na área, não se deve somente aos acadêmicos, mas também aos interessses e ações de grandes empresas de consultoria, grandes corporações e outros agentes que de uma forma ou de outra 'governam' a ciência" (FARIA, 2005, p. 1).

516 Os autores recuperam de dois textos de Ibrahim Warde, publicados em 3/05/2000 e 14/03/2001 na edição nacional de *Le Monde Diplomatique*, as analogias que faz das IES com imobiliárias e hotéis. "[...] O ensino de Administração se tornou um grande negócio, sendo que muitas instituições já oscilam entre uma lógica 'imobiliária' - pautada pela ampliação das instalações físicas - e uma lógica 'hoteleira' - focada na plena ocupação das salas de aula, independentemente da qualidade dos 'hóspedes'" (PAULA; RODRIGUES, 2006, p. 11).

517 *"Despite a lot of huffing in business schools and books on management, there does not seem to have been much improvement over the years in management know-how. Why not?"* (NELSON, Richard R. *Technology, Institutions, and Economic Growth*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2005, p. 173).

Faria (2005) apresenta interpretação matizada sobre o comportamento dos acadêmicos nacionais, relacionando-o, do ponto de vista individual e coletivo, à importação e exportação de conhecimento e à concepção da carreira, ao recuperar, primeiramente, o movimento de meados dos anos 1990 a favor de pesquisa e produção acadêmica que façam sentido ao contexto local, ressaltando a baixa adesão à proposta, quer das empresas, quer da "academia de administração no Brasil".[518] A seu ver, o processo de expansão e globalização da academia (talvez subentendido como símile ao da globalização da economia) portou consigo a idéia de que a relevância da produção local somente seria reconhecida pela publicação de trabalhos em periódicos internacionais, em maioria publicados nos EUA, a incentar à produção de conhecimento consonante com a "conexão anglo-americana".

> O significado dominante da globalização - de que conhecimento em administração segue a tendência de integração/universalização - inibe o fortalecimento de reações locais porque as mesmas acabam sendo associadas a termos que passaram a ter significados negativos, tais como 'protecionismo', 'nacionalismo' ou 'xenofobia'. Em outras palavras, enquanto o significado minoritário da globalização nos leva a reações 'culturais', o significado dominante nos leva à idéia de que é contraproducente desafiar o estrangeiro (FARIA, 2005, p. 2).

Paula; Rodrigues (2006) salientam, porém, que o objetivo de uma pedagogia crítica em Administração é justamente confrontar três pressupostos desse alinhamento reflexo: 1. a idéia de que as organizações são necessárias, naturais, racionais e auto-evidentes, e não fruto de complexo processo sócio-histórico; 2. a visão de que os interesses administrativos são universais e não conflitantes; 3. o domínio da instrumentalidade e da competição no imaginário organizacional. Resumem, então, os problemas apontados na educação para a gestão, por autores nacionais[519], ingleses e americanos, partidários da perspectiva crítica: *a)* o ensino de gestão sofre forte processo de "mercadorização"; *b)* os conteúdos e métodos de ensino tornam-se progressivamente menos efetivos; *c)* as concepções e visões tradicionais de gestão tornam-se cada vez menos aceitáveis por reduzirem a complexidade dos fenômenos; *d)* acentua-se a instrumentalidade do conhecimento, com uso de receitas que levam os estudantes à reprodução de técnicas em lugar da realização de diagnósticos; *e)* os estudantes são considerados expectadores do processo de ensino e quase não há incentivo à autonomia.

Em face do diagnóstico, os Autores colheram na literatura o relato de práticas de adoção de pedagogia crítica na graduação e pós-graduação em Administração, na Inglaterra, Estados Unidos e Brasil e cotejaram trabalhos de Mingers[520], Watson[521], Cunliffe[522], Hagen; Miller;

---

[518] "Administração é uma expressão ideológica, política, estratégica e cultural e não tecnicista ou um amontoado de conceitos, regras e princípios soltos no espaço. O apelo dos docentes importados é forte. O Brasileiro privilegia as coisas de fora, resquício da colonização, idolatrando o primeiro mundo e esmagando os valores tupiniquins" (AQUINO, *op. cit.*).

[519] Guerreiro Ramos, Prestes Motta e Tragtenberg.

[520] MINGERS, J. *What is it to be critical? Teaching a critical approach to management undergraduates.* Management Learning, v. 31. n. 2, p. 219-237, 2000.

Johnson[523], Currie; Knights[524] com a própria experiência, todas assentadas em referenciais teóricos e proposições que se podem inserir, de forma ampla, no movimento da *Critical Management Education (CME)*, relacionado aos *Critical Management Studies (CMS)*, evoluídos desde a década de 1980, a partir de iniciativas pioneiras na Inglaterra.[525]

> As experiências apresentadas e vivenciadas demonstraram que a pressão da cultura imediatista da gestão vem levando boa parte dos alunos a demandarem das escolas de negócios uma pedagogia tradicional. Esperam dos cursos e dos docentes soluções prontas e respostas insquestionáveis, tendendo a reagir às propostas construtivistas e à incerteza que é própria do processo de aprendizado nessa perspectiva. De um modo geral, esse público tende a incentivar os professores a trabalharem a educação como técnica, escamoteando seus aspectos políticos e morais. Por outro lado, o hábito da abordagem disciplinar parece ter condicionado os estudantes, que se sentem inseguros e ansiosos quando são retiradas as prescrições de soluções aparentemente "mágicas" pelos professores. Assim, temos um paradoxo, pois, embora os alunos questionem as abordagens tradicionais, nem sempre percebem positivamente uma abordagem alternativa: o resultado parece ser uma constante insatisfação com os cursos na área de Administração (PAULA; RODRIGUES, 2006, p. 19).

A se acreditar que uma educação crítica em Administração não seja paradoxo, mas passível de evoluir pela revisão fundamentada de seus postulados[526], vinculando base teórica, pressão para o trabalho e alcance de metas pessoais, organizacionais e sociais, talvez a recomendação de Walsh; Weber (2002)[527], de os estudos críticos agregarem construção à desconstrução, solução de problemas à problematização e prescrição à reflexividade, possa ser de valia à ultrapassagem do dogmatismo e prescrionismo, contribuindo, ao mesmo tempo, ao ama-

---

[521] WATSON, T. *Beyond managism: negotiated narratives and critical management education in practice*. British Journal of Management, v. 12, p. 385-396, 2001.

[522] CUNLIFFE, A. L. *Reflexive dialogical practice in management learning*. Management Learning, v. 33, n. 1, p. 35-61, 2002.

[523] HAGEN, R.; MILLER, S.; JOHNSON, M. *The "disruptive consequences" of introducing a critical management perspective onto and MBA programme*. Management Learning, v. 34, n. 2, p. 241-257, 2003.

[524] CURRIE, G.; KNIGHTS, D. *Reflecting on a critical pedagogy in MBA education*. Management Education, v. 34, n. 1, p. 27-49, 2003.

[525] *"CMS has been strongest in the United Kingdom. The existence of sizable numbers of U.K. academics disaffected with established management theory and practice became evident with the first Labour Process Conference in 1983, which drew most of its participants from schools of management and business. […] A second wave of growth in the United Kingdom became visible in 1999, when an unexpectedly large number of people - over 400, drawn from over 20 countries - participated in the first CMS Conference. […] The United States side of the CMS movement first became visible as a workshop at the 1998 Academy of Management meetings and the concurrent formation of a listserv (c-m-workshop). The ensuing series of annual workshops eventually became a formally recognized Interest Group of the Academy in 2002"* (ADLER; FORBES; WILLMOTT, 2007, p. 5).

[526] *"CMS offers a range of alternatives to mainstream management theory with a view to radically transforming management practice. The common core is deep scepticism regarding the moral defensibility and the social and ecological sustainability of prevailing conceptions and forms of management and organization. CMS's motivating concern is neither the personal failures of individual managers, nor the poor management of specific firms, but the social injustice and environmental destructiveness of the broader social and economic systems that these managers and firms serve and reproduce"* (ADLER ; FORBES; WILLMOTT, 2007, p. 2).

[527] WALSH, J.; WEBER, K. *Critical Managment Studies in the American Academy of Management*. Organization, v. 9, n. 3, p. 402-410, 2002, *apud* Faria (2005).

durecimento intelectual do estudante e ao desenvolvimento de sua capacidade de diagnóstico de situações e de resolução de problemas típicos da vida profissional.

Talvez, incorporar à matriz conceptual do curso de graduação em Administração o referencial metodológico em que se assenta este estudo possa ser contributivo a aqueles propósitos, ou seja, adotar a perspectiva de uma teoria crítica reconceptualizada que, ao se valer dos conceitos de transdisciplinaridade fraca e de interdisciplinaridade pragmática de Max-Neef, enseje articular os conteúdos de aprendizagem horizontal e verticalmente pelo entrelaçamento sistêmico de suas relações, implicações e aplicações, contextualizando-os, no âmbito global, no referencial da Economia Política dos Sistemas-Mundo e, no âmbito local, nas condições sócio-econômicas e produtivas nacionais.

Isto implicaria aceitar que os valores e a intencionalidade da ação do administrador são pautados pela eficácia da ação econômica e pela eficácia da ação política, interna e externa, em prol da acumulação do capital, mas que esse ideário está balizado pelo bem comum, institucionalizado nas leis, nos costumes e no respeito às pessoas e ao interesse público, o que não conflita com a obtenção de lucro; apenas não sanciona atuação abusiva e predatória e a instalação do mercado na posição de determinante da vida social, ao atribuir à sociedade, representada pelo Estado, a supremacia moral sobre ele. Nessa condição cabe ao Estado o papel de indutor da formação econômico-social.

Esse referencial em si acolhe como próprio da área de Administração lidar com a incerteza, o sistema de crenças, a intencionalidade e as instituições humanas, para o que deve tomar das disciplinas empíricas parcelas de conhecimento e de saberes para aplicação em seu âmbito de interesse e com o objetivo precípuo de efetuar arranjos organizacionais, decisórios, procedimentais, técnicos e relacionais que ensejem o alcance dos fins organizacionais e, por intermédio do percurso dos ciclos de aprimoramento da prática e da teoria, a construção de corpo de doutrina. De fato, a maior parte dos conhecimentos gerais de que a Administração se vale pertence a disciplinas componentes da área de Ciências Sociais, Negócios e Direito na qual se insere, apesar de se valer, também, de disciplinas da área de Ciências, Matemática e Computação, no que respeita a estas últimas, e, na Produção, das disciplinas a ela referentes, incluídas na área de Engenharia, Produção e Construção.

Reconhece-se, desse modo, que o conhecimento do *arcabouço institucional* que acolhe a organização e onde se dá a atuação do administrador provém das subáreas de Direito, Economia, Contabilidade e Tributação e Ciências Sociais. As disciplinas do Direito propiciam compreensão da organização do Estado e das funções das pessoas jurídicas de direito público, da constituição e funcionamento das pessoas jurídicas de direito privado, dos direitos e deveres dos cidadãos e das relações jurídicas e comerciais que entre si possam manter essas entidades. As disciplinas de Economia abordam o sistema econômico e as relações entre os agregados de produção, renda, emprego, consumo, poupança, investimento, importação e exportação, que permitem mensurar a atividade econômica e prever seu funcionamento, bem como

cuidam da compreensão de como as unidades econômicas - empresas, famílias, indivíduos - agem, interagem e reagem, por intermédio das teorias do consumidor, da firma e dos preços. As disciplinas de Contabilidade e Tributação permitem compreender os sistemas tributário e financeiro e suas influências sobre a renda pessoal e o funcionamento e financiamento do Estado e da Economia. As disciplinas de Ciências Sociais possibilitam a compreensão da organização social e política, do processo de engendramento de valores e atitudes, dos papéis e *status* das organizações e do protocolo interno das relações de trabalho, da ordenação e valorização do trabalho e sua classificação em ocupações e profissões conforme a importância social das contribuições de seus agentes. Retirados da estaticidade de ensinamentos disciplinares isolados e colocados na dinâmica da vida social, em que os estudantes sejam chamados a se colocarem nos papéis sociais de cada categoria de agente, as contribuições oferecidas por essas disciplinas e conteúdos constituem-se em requisitos à formação pessoal e profissional em Administração, uma vez que propiciam natural contraposição de perspectivas. O esforço não se voltaria, pois, à instalação de uma educação crítica, já que esse atributo se apresentaria como decorrência natural da própria Educação, mas a evitar o enxaguamento dos conceitos pela descontextualização, a fragmentação e o disciplinamento ideológico dos conteúdos pela desconexão com seus sentidos na formação e na atuação do profissional, que se efetivirá em meio a relações de poder e de interesses, pessoais, grupais, organizacionais e empresariais.

A dinâmica de funcionamento das organizações exige que o administrador ostente conhecimentos de diversas naturezas, provenientes de diferentes origens. Emerge, pois, como requisito de base em sua formação, a capacitação metodológica, por três relevantes motivos:

1. necessidade de domínio do ciclo de resolução de problemas em perspectiva sistêmica - *análise* - *avaliação* - *concepção de solução* - *desenvolvimento* - *implantação* -, considerando-se que as capacidades de análise e avaliação são essenciais à feitura de diagnósticos, podendo ser denominadas de capacidades primeiras em relação à concepção, desenvolvimento e implantação, denomináveis de capacidades segundas. As capacidades primeiras tendem à maior importância, uma vez que o erro diagnóstico impede concepção de solução adequada à situação, enquanto as capacidades segundas tendem à maior complexidade, já que podem requerer conhecimentos diferentes daqueles exigidos no diagnóstico, mas que foram arrolados por ele;
2. necessidade de realizar ou de avaliar pesquisas qualitativas e quantitativas aplicáveis a seu âmbito de atuação, quer sejam de caráter informativo para embasar a tomada de decisão, quer destinadas a promover intervenção no ambiente, como são freqüentes nas áreas funcionais de marketing, logística, estratégia empresarial, etc.;
3. necessidade de apreender o sentido e as limitações das contribuições que as ciências sociais aportam à área, tomando como referência para julgamento do valor e da validade dessas proposições o conhecimento dos pressupostos de suas teorias de base e características metodológicas usuais, como é o caso das pesquisas sobre comportamento individual e grupal, motivação, liderança, entre tantas outras.

O segundo requisito do perfil profissional liga-se ao conhecimento da dinâmica de constituição e institucionalização das organizações, quer do ponto de vista de suas estruturas organizacionais, procedimentos e processo decisório, determinantes, em grande parte, do comportamento organizacional *interna corporis*, quer sob a óptica de suas relações com o ambiente e com as outras organizações, na luta contra a entropia e o desaparecimento.

O terceiro componente do perfil profissional assenta-se sobre conhecimento intrínseco às áreas funcionais da organização utilitária, que, pelo crescimento de importância, passaram a ter desenvolvimentos próprios e constituíram-se em repositórios de técnicas específicas, de variada gama de sofisticação, a propiciar a criação de carreiras especializadas dedicadas a cada uma delas. Essas funções-chave, que genericamente podem ser agrupadas em: Marketing, Vendas; Logística, Produção (bens, serviços); Finanças; Controladoria; Tecnologia (produção, informação, comunicação); Competências Profissionais, entendidas em seus mais latos sentidos, são postas a trabalhar orientadas pela visão do desempenho conjunto da organização, sob as perspectivas de estoques e fluxos. Essas áreas passaram a ser grandes consumidoras de recursos e, algumas delas, geradoras de receitas, requerendo complexo aparato produtor e gestor de informações, que na empresa contemporânea de porte vem se constituindo no meio por excelência de buscar a integração de esforços e avaliar desempenhos e resultados. Como decorrência da amplitude e complexidade que encerram, exigem, também, permanente racionalização de seus processos de trabalho, numa transposição atualizada dos métodos e técnicas da Administração Científica à contemporaneidade, visando propiciar mobilidade e adaptabilidade às inter-relações internas e com o meio. Em alguns casos, esses conjuntos de procedimentos, para gáudio da Teoria da Burocracia, assumiram feição de padrões internacionais (série ISO, PMBOK, entre outros) e foram elevados à condição de essencialidade para a realização de negócios, instituindo-se em ícones menores de reforço aos icones maiores das marcas.

O quarto requisito do perfil do administrador relaciona-se à dinâmica da estratégia competitiva, que obriga a buscar posicionamento em específico ambiente de negócio em que a organização possa atuar com perspectivas de sucesso, por dispor da suficiente massa crítica para recuperar seus custos do ambiente comercial. Por se configurarem como conhecimentos que visam à ação extrovertida, ensejam articulações complexas de métodos e técnicas para escrutínio do ambiente, visando evitar o comprometimento de recursos com empreendimentos de posição competitiva dificilmente sustentável.

O diagrama a seguir procura evidenciar esses quatro requisitos, que se pode instituir em perfil de conhecimentos do administrador, uma vez que se revestem de caráter de universalidade, no sentido de que a atuação do administrador em cada ambiente ou situação específica neles encontra as referências para realização de seu mister.

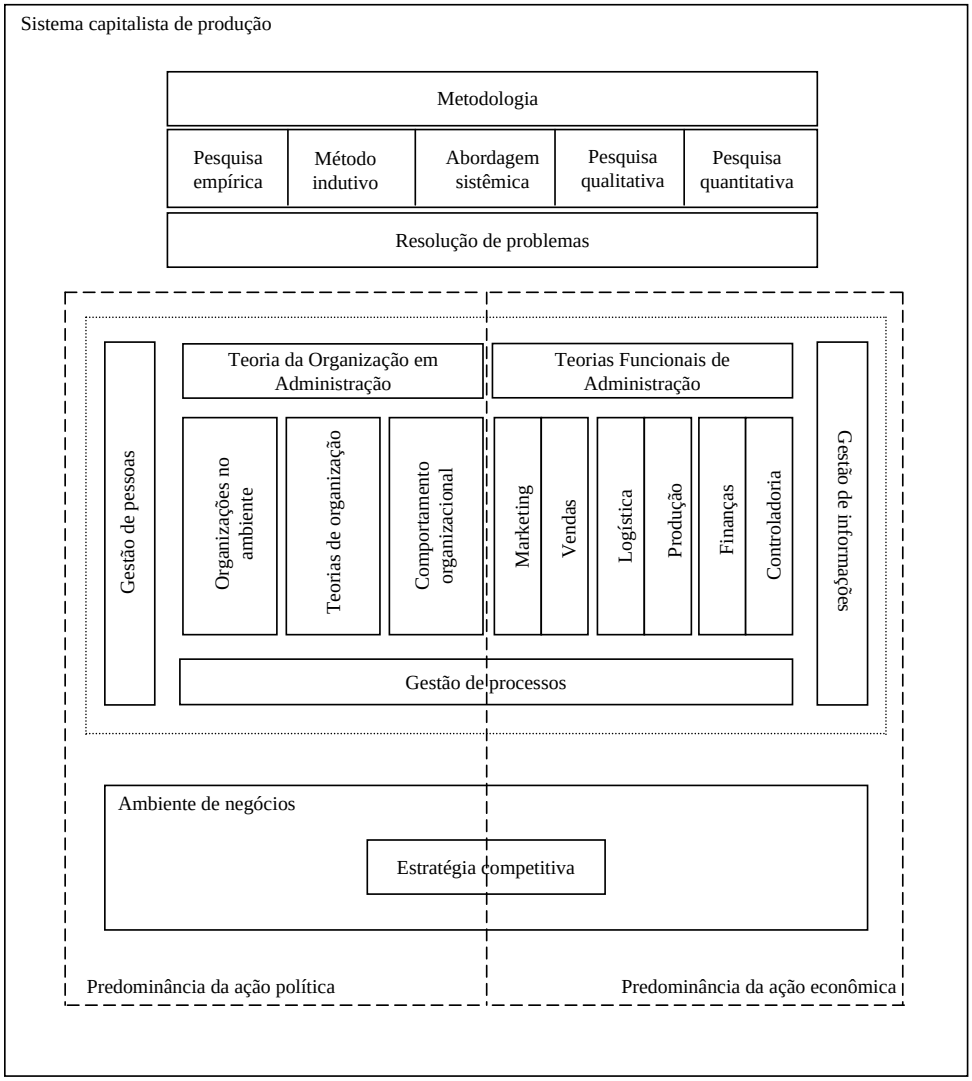

Figura 11. Perfil de Conhecimento do Administrador

Fonte: Autor

Essa multiplicidade de saberes requerida à formação em Administração no nível de graduação, em geral encontra seu contraponto e maior dificuldade de articulação na:

- formação estritamente disciplinar e especializada dos professores;
- estrutura de curso segmentada em disciplinas estanques ou seqüenciadas por progressão e aprofundamento dos conteúdos disciplinares;
- vinculação horária e de escopo estreito do corpo docente às instituições[528];
- falta de patrocínio à integração didática entre os professores e as disciplinas;
- falta de incentivo e patrocínio ao desenvolvimento de material didático, em benefício de livros-textos promovidos pelas editoras de negócio, na presunção de que serão consultados.

Os cursos de graduação em Administração, como outros, usualmente são estruturados e oferecidos como pacotes de conteúdos que atendem aos interesses da oferta - IES, professores e administração acadêmica -, onde a diversificação entre eles é levada à conta da inclusão no currículo de disciplinas com designações diferentes daquelas dos concorrentes, cujos temas mais se escolhem devido ao apelo mercadológico que possam apresentar quando da consulta dos interessados aos sítios das instituições para efetuar comparações. Dedica-se insuficiente atenção ao perfil dos estudantes, ao perfil profissional, à articulação de conteúdos e aos recursos de aprendizagem no projeto pedagógico, a não ser para compor descrições, por vezes genéricas, por vezes bem fundamentadas, mas que quase sempre não ultrapassam a finalidade de obtenção de aprovação do curso pelas instâncias do Ministério da Educação.

Este estudo associa a evolução qualitativa da formação em Administração ao desenvolvimento docente que seja promovido no seio das IES, isoladamente ou em associações, pela adoção de programas de estudo, trabalho e aplicação calcados em abordagem interdisciplinar e aprendizagem com pesquisa, ao entender que é dessa experiência vivida pelos docentes, de trabalho conjunto e integrado, que advém a visão compreensiva das necessidades a serem atendidas pelo curso, propiciadoras de práticas consistentes e conseqüentes para levar à autonomização dos estudantes, independentemente das disciplinas que ministrem.

Fazenda propõe que a elaboração de projeto de capacitação à prática interdisciplinar da docência, deve criar condições para sucessivas mudanças, em direção à progressiva integração das identidades e saberes pessoais e coletivos e levar ao estágio da interdisciplinaridade. “O projeto interdisciplinar parte da *dúvida*, da pergunta, das indagações, do dálogo, da *troca*, da reciprocidade” (FAZENDA, 1994, p. 92).

---

[528] “O magistério universitário tem sido uma opção para muitos, particularmente na área de administração. [...] O mercado acabou por estabelecer o ‘equilíbrio’ entre oferta de professores e vagas para que lecionassem com níveis salariais que não chegam a ser considerados satisfatórios, mesmo levando-se em conta o nível de renda do país. Como outras profissões de nível universitário, outrora, muito bem remuneradas, o professor universitário se comoditizou e se proletarizou. O professor modal recebe várias designações, entre afetivas e auto depreciativas, como auleiro, professor taxista, professor bom-bril, etc., dependendo da região do país” (BERTERO, Carlos Osmar. Informativo ANPAD, n. 21, out.-nov.dez./2008.

> Um projeto de capacitação docente para a consecução de uma interdisciplinaridade no ensino precisa levar em conta:
>
> - como efetivar o processo de engajamento do educador num trabalho interdisciplinar, mesmo que sua formação tenha sido fragmentada;
> - como favorecer condições para que o educador compreenda como ocorre a aprendizagem do aluno, mesmo que ele ainda não tenha tido tempo para observar como ocorre sua própria aprendizagem;
> - como propiciar formas de instauração do diálogo, mesmo que o educador não tenha sido preparado para isso;
> - como iniciar a busca de uma transformação social, mesmo que o educador apenas tenha iniciado seu processo de transformação pessoal;
> - como propiciar condições para troca com outras disciplinas, mesmo que o educador ainda não tenha adquirido o domínio da sua (FAZENDA, 1994, p. 50).

Pode parecer que, assim tratada e comparada às denominadas ciências duras, a abordagem interdisciplinar em ciências humanas e sociais tenda a certa acientificidade. Porém, por não ser de seu feitio a busca ou o encontro de relações de causa e efeito no sentido determinista, próprio das ciências exatas, exige elaboração teórico-prática complexa e sofisticada, para nela ancorar métodos e técnicas que possam ser considerados adequados ou rigorosos; ou seja, é educadora numa perspectiva crítica. Contrariamente ao que ocorre nas ciências duras, a teoria, nas ciências humanas e sociais, pode prestar-se à manipulação, de acordo com os interesses que em cada caso possam prevalecer. Popkewitz alerta que ela pode ser empregada para "fornecer base racional para mudar condições sociais e econômicas, fazendo essas mudanças parecerem razoáveis; fornecer mecanismo para legitimar interesses institucionais ou institucionalizados; orientar a preparação de planos sociais alternativos" (POPKEWITZ, 1984, p. 12).

Daí advém a necessidade de compromisso e de responsabilidade - de dirigentes, docentes e estudantes -, pois em Educação e Administração os campos são propícios à manipulação e, por isso, patrocináveis e patrocinados. Entrementes, por requerer a presença desses atributos atitudinais, regidos pela moral e pela ética, é que uma base metodológica para o ensino superior calcada na interdisciplinaridade e na aprendizagem com pesquisa não pode ser nem estritamente racional, nem ingênua ou inconseqüente por desconsiderar os conflitos objetivos. "A ciência social nunca foi e provavelmente nunca será apta a desenvolver o tipo de teoria explicativa e preditiva que é o ideal e a marca da ciência natural" (FLYVBJERG, 2001, p. 4, tradução).

É este tipo de rigor requerido em Educação, em Administração e em educação na Administração que deve permear qualquer programa de desenvolvimento de professores de Administração. Nele é possível pensar a formação do docente formador do administrador. No dizer de Quintás (s.d.), "viver criativamente caminha junto com pensar de forma rigorosa". É possível parafraseá-lo: pensar de forma rigorosa caminha junto com viver o método criativamente; nisso repousa a arte do docente. Assim, parece, qualquer que seja o formato de progra-

ma que se almeje instituir, este tenderá a repousar sobre três pilares: formação do administrador, formação à docência, formação docente à Administração.

A formação do administrador parte da premissa de que ela requer visão abrangente - mas articulada, para ser estratégica - e qualificação diversificada - mas articulada, para saber trazer a estratégia à operação. A visão abrangente e integrada é requerida porque a internacionalização da produção e a globalização do mercado, ao ensejarem contínua divisão internacional do trabalho, ocasionam impactos sobre a capacidade competitiva das empresas, a exigir delas permanente esforço de análise, avaliação, formulação e reformulação estratégica. A qualificação diversificada se impõe porque a adoção de ações operacionais conseqüentes demanda: 1) conhecimentos específicos sobre as áreas funcionais críticas e os processos-chave dos negócios; 2) competência no trato de métodos, técnicas e tecnologias de apoio ao trabalho; 3) habilidade para relacionamento interpessoal profícuo; 4) atitudes que levem ao comprometimento com a sociedade e com a empresa e seus resultados; 5) a execução das tarefas e atividades de forma cooperativa e racional, em ambientes instáveis e competitivos, por mais contraditório que isso possa parecer.

A formação à docência - mais do que envolver métodos e práticas de ensino, articuladores de variadas dinâmicas instrucionais - requer a compreensão do papel da Escola e do Ensino, no geral, e da Educação Superior, em especial, já que a Escola assumiu centralidade dentre as instituições sociais, ao passar a ser o lugar privilegiado em que se engendra boa parte da formação dos indivíduos. Seus conteúdos e valores, juntamente com aqueles oriundos das famílias, das religiões e das relações e modos de produção, quase sempre operando em mútuo reforço, mais do que constituintes são instituintes da mentalidade das pessoas. No dizer de Silva, "as instituições educacionais processam conhecimento, mas também - e em conexão com esses conhecimentos - pessoas" (SILVA, 1995, p. 10), que compõem diferentes grupos sociais. Não há, pois, uma Educação e uma Escola, mas concepções de educação e de escola, a constituir sistema formado de processos educacionais que opera sob paradigma institucionalizado pelo Estado, o qual, por sua vez, é suscetível aos interesses dominantes.

A Educação constitui apenas um dos pilares de sustentação da superestrutura ideológica, porém ela serve de suporte a três estruturas sociais fundamentais: a da cultura, a da organização social, a da distribuição do poder na sociedade, ou seja, carrega em seu bojo as mesmas contradições do processo de construção social, que não é internamente consistente e lógico. Mas, cultura não é repetição do passado, organização social não é determinismo, distribuição de poder não é imutável. O administrador, o administrador-docente e o docente-administrador têm muito a ver com isso, desde que, no exercício da profissão, se entendam como articuladores de esforços e recursos para suprir necessidades sociais e, no exercício da docência, como educadores.

A capacitação docente à Administração e o docente em processo de capacitação têm que enfrentar desde logo seus duplos desafios: 1. entender se a formação do administrador de-

va concebê-lo como profissional potencialmente capaz de articular os saberes da área em nexo complexo, ou apenas como conhecedor de técnicas funcionais especializadas: mercadológicas, logísticas, financeiras...; 2. entender se a formação do docente deva concebê-lo como educador, ou apenas como instrutor técnico na sua área de saber específico, dotado de didática. A perspectiva de se empregar a interdisciplinaridade e a aprendizagem com pesquisa repousa sobre as mais elevadas dessas compreensões. Por isso, a elaboração de construto que as encampem deve, primeiro, calcar-se na compreensão do contexto, com as implicações dele decorrentes e, segundo, promover articulações de conceitos e conteúdos que as respeitem, articulem e ensejem.

A figura abaixo, busca evidenciar como essas relações podem ser estabelecidas. Apresenta, no topo, envolto em retângulo pontilhado, o esforço para formação do professor de Administração como assentado sobre pano de fundo em que, por um lado, insere a Educação Superior na estrutura de ensino vigente e, por outro lado, articula a área de Administração no âmbito do Ensino Superior. É dentro desse complexo ambiente - em que se justapõem e por vezes se sobrepõem os órgãos reguladores, gestores e fiscalizadores das políticas públicas da Educação, a originar em sua azáfama numerosos regulamentos e procedimentos - que se delineia o espaço das possibilidades dos fazeres educativos gerais e específicos.

Abrem-se, então, duas importantes vertentes ao mesmo tempo reflexivas e orientadas à ação, envolvendo a docência em Administração e a docência na Educação Superior. Essa ordem, que pode parecer invertida à primeira vista, é especialmente relevante desde que se aceite a sobrevalência, no capitalismo, das exigências advindas da busca da eficácia, genitora de sua dinâmica, em relação à formulação das políticas públicas nacionais, condicionando-as. Dentro dessa dinâmica é que o administrador encontra seu lócus, por isso mister entendê-la. Mas, além da compreensão da mecânica que lhe subjaz, é requerido apreender-lhe em suas exigências, constrangimentos e perspectivas, isto é, tomar consciência de suas implicações no condicionamento do *modus vivendi* de ontem e de hoje e das perspectivas futuras, pois, certamente, a evolução não é linear.

A demanda que esse exercício impõe e os raciocínios que permite engenhar são característicos do pensamento estratégico, único capaz de instruir uma administração estratégica. Esta é mais do que nunca requerida, independentemente de aquele que administra ser oriundo de curso de Administração. O pensar estrategicamente é essencial à prática da interdisciplinaridade, de tal forma que, aquele que o exercita passa, repetindo Fazenda (1994), “a olhar o fenômeno sob múltiplos enfoques, o que vai alterar a forma como habitualmente conceitua”. Este olhar não ingênuo é essencial à aquisição de competências pedagógicas relevantes - no âmbito da elaboração de projetos pedagógicos, de currículos, do planejamento didático, da relação professor-aluno, enfim, do fazer educativo -, pois primeiro educa o educador e, em assim fazendo, condiciona todo o processo subseqüente, que disso se vale para o fazer conseqüente.

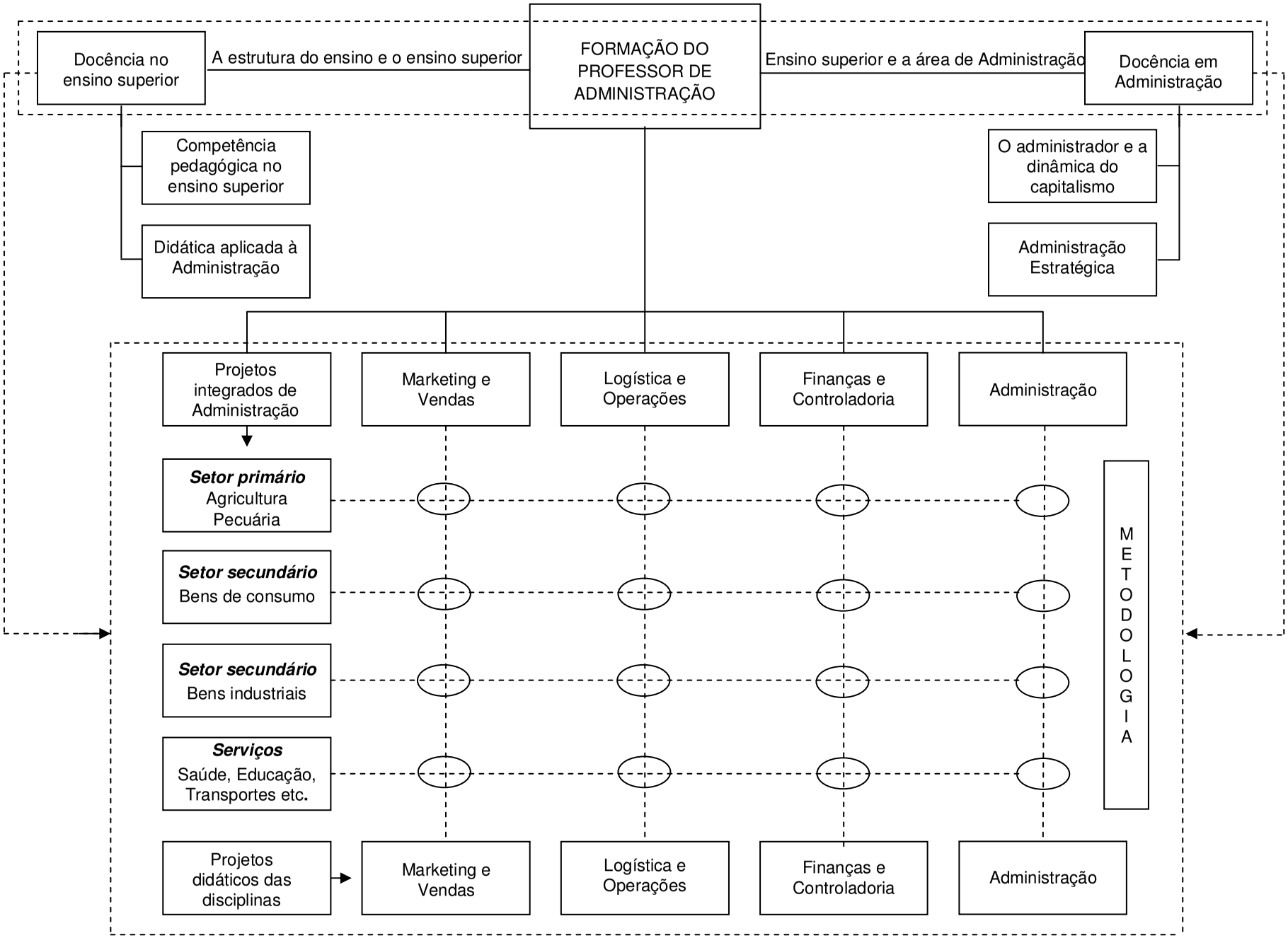

Figura 12 FORMAÇÃO DOCENTE EM ADMINISTRAÇÃO

Fonte: Autor

O fazer competente, porém, requer configuração em que se possam mesclar as teorias e técnicas de Administração com a possibilidade de sua aplicação prática fundamentada, isto é, valer-se da pesquisa e do método científico para construir saberes significativos à área, ao profissional e à docência. Para tal, como propõe Fourez, é preciso estabelecer alguma "ilha de racionalidade", que possibilite o exercício da interdisciplinaridade. Ilhas de racionalidade se podem apresentar sob a forma de projetos de pesquisa, que demandem, simultaneamente, aporte teórico e aplicação prática, a exigir que, em cada projeto, se faça presente ampla gama de conhecimentos para poder levá-lo a bom termo, a possibilizar aos participantes a compreensão abrangente e integrada do objeto de estudo. Ora, para administradores, parece, o melhor enfoque para referir a teoria à prática e o empírico à formulação teórica talvez corresponda àquele em que a ilha de racionalidade seja a empresa, tida como objeto de estudo.

Como o administrador, se a Administração e o administrador tiverem caráter internacionalista, tem que estar apto a envolver-se, no que respeita às organizações, com as de diversas naturezas e finalidades; no que tange especificamente às empresas, com as dos setores primário, secundário e terciário da economia. O objeto de estudo e de pesquisa, porém, enquanto trabalho acadêmico voltado à aprendizagem e ao desenvolvimento de casos, não requer o contato efetivo com empresas, mas à configuração daquela que pode ser considerada como típica, no sentido que lhe propõe Weber (1991), em cada um dos departamentos da economia - agrícola, extrativo, criatório, no departamento I; indústrias de bens de consumo e de bens industriais, no departamento II; serviços, em suas variadas naturezas, no departamento III -, na específica região de atuação ou de influência do curso ministrado. Ou seja, tomando-se as efetivas vocações econômicas regionais, é possivel configurar empresas típicas para cada um dos departamentos da economia e, com base nelas, que são fictícias, mas inseridas em ambiente amplo, que é real e precisa ser pesquisado, discutir e formular *projetos integrados de administração* para seus posicionamentos estratégicos, visando a auto-sustentação, como se efetivamente fossem ser implantadas. Para tal, aos projetos devem confluir conhecimentos, tanto do contexto econômico preciso em que se situam as empresas-tipo, como das áreas-chave em que se pode genericamente subdividir qualquer empresa-tipo: Marketing-Vendas, Logística-Operações, Finanças-Controladoria. A área de Administração Geral pode envolver-se com o aporte de dois conjuntos de contribuições, no setor sob estudo: 1. situação de oferta e demanda de trabalho, condições de trabalho e de emprego, formas e tipos de contratação e remuneração; 2. recursos de tecnologia aplicáveis às específicas condições das empresas-tipo e dos posicionamentos estratégicos para elas pretendidos.

Desse modo, pela aplicação dos conhecimentos de cada área-chave e das áreas de apoio aos contextos de diferentes projetos, que abarcam os departamentos da economia, é possível ultrapassar as generalizações propostas em cada uma delas para apreendê-las em sua multiplicidade aplicativa, salientando os conceitos centrais efetivamente relevantes. Como conseqüência, propicia-se embasamento, em cada área chave, para a elaboração de *projetos*

didáticos das disciplinas, pois, ao ter exposto o docente à compreensão dos aspectos dos contextos sócio-econômico-político-educativos que envolvem o ensino superior na área de Administração, bem como dos contextos sócio-político-econômicos a que se referiram os projetos, possibilitam articulações bem fundamentadas.

A formação do professor de Administração está a merecer a atenção e o investimento de mantenedores de instituições privadas e públicas, como constatam Souza-Silva e Davel (2005) ao indicarem a carência de políticas de formação de professores no ensino de Administração. É preciso criar o espaço-tempo que enseje o estudo dos assuntos tidos como de interesse direto dos docentes da área: Administração, Educação, docência, docência em Administração, não apenas nas IES de primeira grandeza. Por coerência, os esforços devem ultrapassar as palestras e a tradicional transmissão de conteúdos, típicas do processo de escolarização, para avançar em direção às pesquisas: não apenas as solitárias, das dissertações e teses, próprias da pós-graduação *stricto sensu*, mas as solidárias, que envolvem grupos de estudo em interação. Caso contrário instaura-se o que Festinalli (2005) aponta como uma visão de ensino separado da pesquisa, a alimentar o distanciamento entre pesquisadores e profissionais que exercem a docência: aqueles carentes de experiências, estes excessivamente nelas calcados, a desenvolver ações "que não são descritas com precisão, mas evidenciam a existência de um saber que se constrói no fazer" (FESTINALLI, 2005, p. 137). A preocupação central, então, há de repousar sobre uma relação teoria-prática referida ou inserida nas condições do ambiente e das características das regiões de atuação dos envolvidos, a instruir processo interdisciplinar e socialmente conseqüente de apropriação de conhecimento, na medida em que é a atuação em contexto específico que faz aflorar as exigências e os constrangimentos que irão confrontar o que é tido como sabido. É a isso que se refere Fazenda (1994) ao caracterizar as práticas interdisciplinares bem sucedidas: a construção de identidades pessoais e coletivas possibilitadas pela execução de trabalhos significativos, que vinculem o trabalho individual ao projeto do grupo ao qual o docente pertence.

Em verdade, o desenvolvimento docente subsume autoqualificação e autoformação: professores buscam gerar processos e produtos que possam propiciar a reflexão sobre seus misteres. Processos e produtos que embasem a competência, ou seja, que os alimentem de recursos cognitivos, metodológicos e racionais, a par de condições emocionais, comportamentais e atitudinais, para que sejam mobilizados no momento da ação. Isto é competência: capacidade de escolher e adotar ações ajustadas às exigências das contingências vividas, à medida que elas se apresentem. Como enfatiza Lima (2005), reportando-se às conseqüências do processo para professores e estudantes:

> Em oposição aos manuais de didática que ambicionam propor soluções gerais para problemas locais, o trabalho realizado pelos professores participantes dos grupos de aprendizagem reflexiva além de promover a consciência dos problemas enfrentados pelo exercício do diagnóstico, desencadeia a aprendizagem coletiva capaz de fortalecer a elaboração de alternativas de intervenção [...]. Esta aprendizagem vivenciada ge-

> ra a consciência de que não há fórmulas milagrosas para problemas humanos, conseqüentemente, o trabalho realizado pelos grupos de formação reflexiva é processual (LIMA, 2005, p. 46).

A escolha de *projetos integrados de administração para empresas-tipo* como instrumento de formação interdisciplinar do professor de Administração, possibilita aprendizagem ampla e integrada: domínio de processos, geração de produtos, além de combinar a proposta própria da abordagem *PBL - Problem-based Learning*, com o conceito de competências-chave (*Key Competencies*). Vale-se de problemas reais como ponto de partida, desenvolve atributos cognitivos, relacionais e comportamentais, em ambiente adulto, profissional e instruído *(Learning in adulthood)*, que operam em mútuo reforço.[529] Para além dos recursos de que se vale, contudo, deve-se mirar, prospectivamente, a efetiva contribuição que possa prestar ao desenvolvimento da área, da profissão e delas no desenvolvimento da condição de vida das gentes. Afinal, o mais importante talvez seja refletir Aktouf, quando diz:

> Para mim, o futuro do professor de administração deve ter: *a)* uma sensibilidade humana e desviar da norma do ensino tradicional de administração; *b)* uma grande cultura geral; e *c)* uma experiência de campo. Essas qualidades estão no extremo oposto da mercantilização do saber e do professor (AKTOUF, 2005, p. 158).

Essas qualificações, ao envolverem os estudantes, que devem ser chamados a participar do desenvolvimento dos projetos, tiram do vazio as pregações atitudinais sem substância teórica sobre empreendedorismo, sustentabilidade, responsabilidade social empresarial e governança corporativa, que ficam além da esfera da atuação operacional e tática esperada do graduado em Administração, sem que deixem de ser discutidas, na medida da demanda intrínseca de cada projeto.

Ademais, a formação e a atuação profissional no contexto da alta modernidade tende a resultar do confronto de duas frentes antagônicas: a da internacionalização de padrões de ensino entendidos como adequados à sustentação do capitalismo avançado; a da arquitetação de parâmetros de referência ao ensino adequado à sustentação de modos de produção protocapitalistas e solidários que permitam a manutenção da vida. O aparente antagonismo de essência, então, pode reverter-se em estímulo ao desenvolvimento de projetos de incremento de formas de produção social de diferentes níveis de produtividade, mas que evitem a precarização do trabalho e impeçam a disseminação da pobreza. Projetos dessa natureza são patrocináveis por propiciarem simbiose entre as classes sociais em suas posições contraditórias. O mundo do trabalho pode abrir espaço a atuações profissionais que, calcadas em embasamento teórico sólido e de mesma raiz, sejam capazes de interferir em diferentes tipos de ambientes, decorrentes das condições que lhes estejam na base, sem perda de profissionalismo.

---

[529] *"Key competencies, the foundations of professional learning, continuing learning and lifelong learning, have been emphasized by many advanced countries and integrated into the course content and teaching process. The PBL, driven learning with problems related to real life situations, is emphasizing independent learning and small group cooperative learning, provides environments and opportunities to improve the key competencies"* (TIEN *et al.*, 2003, p. 459).

Cursos por áreas gerais e por natureza de instituição	2000		2001		2002		2003		2004		2005		2006		Var. 2006/2000	
	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Δ	%
Brasil																
Cursos	10.585	100,0	12.155	100,0	14.399	100,0	16.453	100,0	18.644	100,0	20.407	100,0	22.101	100,0	11.516	108,8
Educação	3.410	32,2	3.809	31,3	4.675	32,5	5.295	32,2	5.977	32,1	6.397	31,3	6.548	29,6	3.138	92,0
Humanidades e Artes	478	4,5	563	4,6	673	4,7	801	4,9	882	4,7	916	4,5	974	4,4	496	103,8
Ciências Sociais, Negócios e Direito	2.937	27,7	3.405	28,0	3.899	27,1	4.520	27,5	5.115	27,4	5.815	28,5	6.478	29,3	3.541	120,6
Ciências, Matemática e Computação	1.162	11,0	1.380	11,4	1.642	11,4	1.871	11,4	2.156	11,6	2.282	11,2	2.452	11,1	1.290	111,0
Engenharia, Produção e Construção	900	8,5	995	8,2	1.115	7,7	1.217	7,4	1.368	7,3	1.510	7,4	1.707	7,7	807	89,7
Agricultura e Veterinária	276	2,6	298	2,5	335	2,3	360	2,2	413	2,2	455	2,2	546	2,5	270	97,8
Saúde e Bem-Estar Social	1.142	10,8	1.320	10,9	1.575	10,9	1.800	10,9	2.057	11,0	2.280	11,2	2.583	11,7	1.441	126,2
Serviços	280	2,6	385	3,2	485	3,4	589	3,6	676	3,6	752	3,7	813	3,7	533	190,4
Universidades																
Cursos	6.823	100,0	7.466	100,0	8.486	100,0	9.396	100,0	10.475	100,0	10.892	100,0	11.552	100,0	4.729	69,3
Educação	2.350	34,4	2.601	34,8	3.190	37,6	3.485	37,1	3.951	37,7	3.996	36,7	4.034	34,9	1.684	71,7
Humanidades e Artes	374	5,5	420	5,6	473	5,6	539	5,7	580	5,5	572	5,3	594	5,1	220	58,8
Ciências Sociais, Negócios e Direito	1.516	22,2	1.618	21,7	1.687	19,9	1.948	20,7	2.165	20,7	2.336	21,4	2.587	22,4	1.071	70,6
Ciências, Matemática e Computação	793	11,6	894	12,0	994	11,7	1.100	11,7	1.191	11,4	1.190	10,9	1.265	11,0	472	59,5
Engenharia, Produção e Construção	637	9,3	668	8,9	735	8,7	762	8,1	838	8,0	946	8,7	1.018	8,8	381	59,8
Agricultura e Veterinária	206	3,0	218	2,9	246	2,9	257	2,7	298	2,8	322	3,0	384	3,3	178	86,4
Saúde e Bem-Estar Social	816	12,0	900	12,1	997	11,7	1.099	11,7	1.217	11,6	1.273	11,7	1.390	12,0	574	70,3
Serviços	131	1,9	147	2,0	164	1,9	206	2,2	235	2,2	257	2,4	280	2,4	149	113,7
Centros Universitários																
Cursos	870	100,0	1.163	100,0	1.413	100,0	1.618	100,0	2.134	100,0	2.542	100,0	2.717	100,0	1.847	212,3
Educação	196	22,5	256	22,0	308	21,8	344	21,3	521	24,4	672	26,4	656	24,1	460	234,7
Humanidades e Artes	28	3,2	43	3,7	65	4,6	79	4,9	99	4,6	115	4,5	125	4,6	97	346,4
Ciências Sociais, Negócios e Direito	283	32,5	354	30,4	410	29,0	475	29,4	626	29,3	737	29,0	811	29,8	528	186,6
Ciências, Matemática e Computação	125	14,4	160	13,8	200	14,2	221	13,7	282	13,2	306	12,0	328	12,1	203	162,4
Engenharia, Produção e Construção	59	6,8	93	8,0	114	8,1	137	8,5	154	7,2	170	6,7	199	7,3	140	237,3
Agricultura e Veterinária	15	1,7	19	1,6	21	1,5	24	1,5	24	1,1	30	1,2	36	1,3	21	140,0
Saúde e Bem-Estar Social	129	14,8	190	16,3	242	17,1	274	16,9	331	15,5	391	15,4	436	16,0	307	238,0
Serviços	35	4,0	48	4,1	53	3,8	64	4,0	97	4,5	121	4,8	126	4,6	91	260,0
Faculdades e outras IES																
Cursos	2.892	100,0	3.526	100,0	4.500	100,0	5.439	100,0	6.035	100,0	6.973	100,0	7.832	100,0	4.940	170,8
Educação	864	29,9	952	27,0	1.177	26,2	1.466	27,0	1.505	24,9	1.729	24,8	1.858	23,7	994	115,0
Humanidades e Artes	76	2,6	100	2,8	135	3,0	183	3,4	203	3,4	229	3,3	255	3,3	179	235,5
Ciências Sociais, Negócios e Direito	1.138	39,3	1.433	40,6	1.802	40,0	2.097	38,6	2.324	38,5	2.742	39,3	3.080	39,3	1.942	170,7
Ciências, Matemática e Computação	244	8,4	326	9,2	448	10,0	550	10,1	683	11,3	786	11,3	859	11,0	615	252,0
Engenharia, Produção e Construção	204	7,1	234	6,6	266	5,9	318	5,8	376	6,2	394	5,7	490	6,3	286	140,2
Agricultura e Veterinária	55	1,9	61	1,7	68	1,5	79	1,5	91	1,5	103	1,5	126	1,6	71	129,1
Saúde e Bem-Estar Social	197	6,8	230	6,5	336	7,5	427	7,9	509	8,4	616	8,8	757	9,7	560	284,3
Serviços	114	3,9	190	5,4	268	6,0	319	5,9	344	5,7	374	5,4	407	5,2	293	257,0

Tabela 12A. Cursos de Educação Superior no Brasil por áreas gerais e natureza de instituição

Fonte: Autor, com base em Sinopse Estatística da Educação Superior, INEP, edições referentes aos anos de 2000 a 2006.

Cursos por áreas gerais	2000		2001		2002		2003		2004		2005		2006		Var. 2006/2000	
	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Δ	%
Brasil																
Cursos	10.585	100,0	12.155	100,0	14.399	100,0	16.453	100,0	18.644	100,0	20.407	100,0	22.101	100,0	11.516	108,8
Universidades	6.823	100,0	7.466	100,0	8.486	100,0	9.396	100,0	10.475	100,0	10.892	100,0	11.552	100,0	4.729	69,3
Centros Universitários	870	100,0	1.163	100,0	1.413	100,0	1.618	100,0	2.134	100,0	2.542	100,0	2.717	100,0	1.847	212,3
Faculdades e outras IES	2.892	100,0	3.526	100,0	4.500	100,0	5.439	100,0	6.035	100,0	6.973	100,0	7.832	100,0	4.940	170,8
Educação																
Cursos	3.410	32,2	3.809	31,3	4.675	32,5	5.295	32,2	5.977	32,1	6.397	31,3	6.548	29,6	3.138	92,0
Universidades	2.350	34,4	2.601	34,8	3.190	37,6	3.485	37,1	3.951	37,7	3.996	36,7	4.034	34,9	1.684	71,7
Centros Universitários	196	22,5	256	22,0	308	21,8	344	21,3	521	24,4	672	26,4	656	24,1	460	234,7
Faculdades e outras IES	864	29,9	952	27,0	1.177	26,2	1.466	27,0	1.505	24,9	1.729	24,8	1.858	23,7	994	115,0
Humanidades e Artes																
Cursos	478	4,5	563	4,6	673	4,7	801	4,9	882	4,7	916	4,5	974	4,4	496	103,8
Universidades	374	5,5	420	5,6	473	5,6	539	5,7	580	5,5	572	5,3	594	5,1	220	58,8
Centros Universitários	28	3,2	43	3,7	65	4,6	79	4,9	99	4,6	115	4,5	125	4,6	97	346,4
Faculdades e outras IES	76	2,6	100	2,8	135	3,0	183	3,4	203	3,4	229	3,3	255	3,3	179	235,5
Ciências Sociais, Negócios e Direito																
Cursos	2.937	27,7	3.405	28,0	3.899	27,1	4.520	27,5	5.115	27,4	5.815	28,5	6.478	29,3	3.541	120,6
Universidades	1.516	22,2	1.618	21,7	1.687	19,9	1.948	20,7	2.165	20,7	2.336	21,4	2.587	22,4	1.071	70,6
Centros Universitários	283	32,5	354	30,4	410	29,0	475	29,4	626	29,3	737	29,0	811	29,8	528	186,6
Faculdades e outras IES	1.138	39,3	1.433	40,6	1.802	40,0	2.097	38,6	2.324	38,5	2.742	39,3	3.080	39,3	1.942	170,7
Ciências, Matemática e Computação																
Cursos	1.162	11,0	1.380	11,4	1.642	11,4	1.871	11,4	2.156	11,6	2.282	11,2	2.452	11,1	1.290	111,0
Universidades	793	11,6	894	12,0	994	11,7	1.100	11,7	1.191	11,4	1.190	10,9	1.265	11,0	472	59,5
Centros Universitários	125	14,4	160	13,8	200	14,2	221	13,7	282	13,2	306	12,0	328	12,1	203	162,4
Faculdades e outras IES	244	8,4	326	9,2	448	10,0	550	10,1	683	11,3	786	11,3	859	11,0	615	252,0
Engenharia, Produção e Construção																
Cursos	900	8,5	995	8,2	1.115	7,7	1.217	7,4	1.368	7,3	1.510	7,4	1.707	7,7	807	89,7
Universidades	637	9,3	668	8,9	735	8,7	762	8,1	838	8,0	946	8,7	1.018	8,8	381	59,8
Centros Universitários	59	6,8	93	8,0	114	8,1	137	8,5	154	7,2	170	6,7	199	7,3	140	237,3
Faculdades e outras IES	204	7,1	234	6,6	266	5,9	318	5,8	376	6,2	394	5,7	490	6,3	286	140,2
Agricultura e Veterinária																
Cursos	276	2,6	298	2,5	335	2,3	360	2,2	413	2,2	455	2,2	546	2,5	270	97,8
Universidades	206	3,0	218	2,9	246	2,9	257	2,7	298	2,8	322	3,0	384	3,3	178	86,4
Centros Universitários	15	1,7	19	1,6	21	1,5	24	1,5	24	1,1	30	1,2	36	1,3	21	140,0
Faculdades e outras IES	55	1,9	61	1,7	68	1,5	79	1,5	91	1,5	103	1,5	126	1,6	71	129,1
Saúde e Bem-Estar Social																
Cursos	1.142	10,8	1.320	10,9	1.575	10,9	1.800	10,9	2.057	11,0	2.280	11,2	2.583	11,7	1.441	126,2
Universidades	816	12,0	900	12,1	997	11,7	1.099	11,7	1.217	11,6	1.273	11,7	1.390	12,0	574	70,3
Centros Universitários	129	14,8	190	16,3	242	17,1	274	16,9	331	15,5	391	15,4	436	16,0	307	238,0
Faculdades e outras IES	197	6,8	230	6,5	336	7,5	427	7,9	509	8,4	616	8,8	757	9,7	560	284,3
Serviços																
Cursos	280	2,6	385	3,2	485	3,4	589	3,6	676	3,6	752	3,7	813	3,7	533	190,4
Universidades	131	1,9	147	2,0	164	1,9	206	2,2	235	2,2	257	2,4	280	2,4	149	113,7
Centros Universitários	35	4,0	48	4,1	53	3,8	64	4,0	97	4,5	121	4,8	126	4,6	91	260,0
Faculdades e outras IES	114	3,9	190	5,4	268	6,0	319	5,9	344	5,7	374	5,4	407	5,2	293	257,0

Tabela 12B. Perfil institucional dos cursos das áreas gerais de Educação Superior no Brasi

Fonte: Autor, com base em Sinopse Estatística da Educação SuperiorJNEP, edições referentes aos anos de2000 a 2006.

Negócios e Direito	2000		2001		2002		2003		2004		2005		2006		Var. 2006/2000	
	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Δ	%
Contabilidade e Tributação																
Cursos	510	4,8	578	4,8	641	4,5	701	4,3	763	4,1	816	4,0	886	4,0	376	73,7
Universidades	232	3,4	241	3,2	243	2,9	259	2,8	277	2,6	290	2,7	310	2,7	78	33,6
Centros Universitários	43	4,9	50	4,3	58	4,1	64	4,0	86	4,0	93	3,7	100	3,7	57	132,6
Faculdades e outras IES	235	8,1	287	8,1	340	7,6	378	6,9	400	6,6	433	6,2	476	6,1	241	102,6
Direito																
Cursos	442	4,2	505	4,2	599	4,2	704	4,3	790	4,2	861	4,2	971	4,4	529	119,7
Universidades	280	4,1	305	4,1	316	3,7	342	3,6	352	3,4	364	3,3	381	3,3	101	36,1
Centros Universitários	44	5,1	61	5,2	70	5,0	79	4,9	100	4,7	109	4,3	114	4,2	70	159,1
Faculdades e outras IES	118	4,1	139	3,9	213	4,7	283	5,2	338	5,6	388	5,6	476	6,1	358	303,4
Economia																
Cursos	249	2,4	257	2,1	266	1,8	267	1,6	266	1,4	272	1,3	284	1,3	35	14,1
Universidades	134	2,0	135	1,8	132	1,6	136	1,4	142	1,4	142	1,3	158	1,4	24	17,9
Centros Universitários	25	2,9	27	2,3	29	2,1	26	1,6	38	1,8	39	1,5	40	1,5	15	60,0
Faculdades e outras IES	90	3,1	95	2,7	105	2,3	105	1,9	86	1,4	91	1,3	86	1,1	(4)	(4,4)
Gerenciamento e Administração																
Cursos	989	9,3	1.205	9,9	1.413	9,8	1.710	10,4	2.046	11,0	2.484	12,2	2.836	12,8	1.847	186,8
Universidades	370	5,4	401	5,4	434	5,1	578	6,2	714	6,8	836	7,7	1.007	8,7	637	172,2
Centros Universitários	92	10,6	115	9,9	135	9,6	172	10,6	222	10,4	292	11,5	341	12,6	249	270,7
Faculdades e outras IES	527	18,2	689	19,5	844	18,8	960	17,7	1.110	18,4	1.356	19,4	1.488	19,0	961	182,4
	Qtde.	Var/ano	Qtde.	Var/ano	Qtde.	Var/ano	Qtde.	Var/ano	Qtde.	Var/ano	Qtde.	Var/ano	Qtde.	Var/ano		
Universidades																
Contabilidade e Tributação	232	100,0	241	3,9	243	0,8	259	6,6	277	6,9	290	4,7	310	6,9	78	33,6
Direito	280	100,0	305	8,9	316	3,6	342	8,2	352	2,9	364	3,4	381	4,7	101	36,1
Economia	134	100,0	135	0,7	132	(2,2)	136	3,0	142	4,4	142	-	158	11,3	24	17,9
Gerenciamento e Administração	370	100,0	401	8,4	434	8,2	578	33,2	714	23,5	836	17,1	1.007	20,5	637	172,2
Centros Universitários																
Contabilidade e Tributação	43	100,0	50	16,3	58	16,0	64	10,3	86	34,4	93	8,1	100	7,5	57	132,6
Direito	44	100,0	61	38,6	70	14,8	79	12,9	100	26,6	109	9,0	114	4,6	70	159,1
Economia	25	100,0	27	8,0	29	7,4	26	(10,3)	38	46,2	39	2,6	40	2,6	15	60,0
Gerenciamento e Administração	92	100,0	115	25,0	135	17,4	172	27,4	222	29,1	292	31,5	341	16,8	249	270,7
Faculdades e outras IES																
Contabilidade e Tributação	235	100,0	287	22,1	340	18,5	378	11,2	400	5,8	433	8,3	476	9,9	241	102,6
Direito	118	100,0	139	17,8	213	53,2	283	32,9	338	19,4	388	14,8	476	22,7	358	303,4
Economia	90	100,0	95	5,6	105	10,5	105	-	86	(18,1)	91	5,8	86	(5,5)	(4)	(4,4)
Gerenciamento e Administração	527	100,0	689	30,7	844	22,5	960	13,7	1.110	15,6	1.356	22,2	1.488	9,7	961	182,4

Tabela 12C. Cursos superiores de Negócios e Direito no Brasil por natureza de instituição

Fonte: Autor, com base em Sinopse Estatística da Educação Superior, INEP, edições referentes aos anos de 2000 a 2006.

Ingressos áreas gerais e por natureza de instituição	2000		2001		2002		2003		2004		2005		2006		Var. 2006/2000	
	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Δ	%
Brasil																
Ingressos	897.557	100,0	1.035.949	100,0	1.204.222	100,0	1.261.650	100,0	1.301.889	100,0	1.396.293	100,0	1.448.101	100,0	550.544	61,3
Educação	211.122	23,5	223.873	21,6	269.042	22,3	264.239	20,9	257.079	19,7	279.367	20,0	259.604	17,9	48.482	23,0
Humanidades e Artes	28.639	3,2	33.369	3,2	39.401	3,3	45.802	3,6	47.982	3,7	48.064	3,4	51.467	3,6	22.828	79,7
Ciências Sociais, Negócios e Direito	365.148	40,7	431.498	41,7	501.548	41,6	531.288	42,1	544.115	41,8	581.330	41,6	622.351	43,0	257.203	70,4
Ciências, Matemática e Computação	84.706	9,4	100.810	9,7	112.804	9,4	116.919	9,3	123.415	9,5	129.859	9,3	132.922	9,2	48.216	56,9
Engenharia, Produção e Construção	67.454	7,5	76.872	7,4	84.697	7,0	86.076	6,8	88.703	6,8	97.792	7,0	111.210	7,7	43.756	64,9
Agricultura e Veterinária	16.617	1,9	18.850	1,8	20.793	1,7	21.823	1,7	23.911	1,8	27.072	1,9	29.671	2,0	13.054	78,6
Saúde e Bem-Estar Social	99.239	11,1	119.021	11,5	142.931	11,9	161.844	12,8	185.067	14,2	200.688	14,4	209.792	14,5	110.553	111,4
Serviços	24.632	2,7	31.656	3,1	33.006	2,7	33.659	2,7	31.617	2,4	32.121	2,3	31.084	2,1	6.452	26,2
Universidades																
Ingressos	535.602	100,0	574.909	100,0	628.029	100,0	620.940	100,0	639.886	100,0	674.593	100,0	681.237	100,0	145.635	27,2
Educação	128.726	24,0	126.911	22,1	160.278	25,5	141.512	22,8	144.147	22,5	153.712	22,8	139.449	20,5	10.723	8,3
Humanidades e Artes	22.482	4,2	24.810	4,3	28.032	4,5	30.457	4,9	31.920	5,0	30.555	4,5	31.876	4,7	9.394	41,8
Ciências Sociais, Negócios e Direito	192.261	35,9	206.647	35,9	210.739	33,6	214.813	34,6	215.224	33,6	227.382	33,7	240.062	35,2	47.801	24,9
Ciências, Matemática e Computação	53.834	10,1	61.562	10,7	63.430	10,1	63.582	10,2	65.871	10,3	66.805	9,9	66.997	9,8	13.163	24,5
Engenharia, Produção e Construção	44.329	8,3	47.762	8,3	51.534	8,2	49.885	8,0	50.979	8,0	57.757	8,6	63.249	9,3	18.920	42,7
Agricultura e Veterinária	12.561	2,3	14.084	2,4	15.288	2,4	15.718	2,5	17.223	2,7	18.997	2,8	20.743	3,0	8.182	65,1
Saúde e Bem-Estar Social	69.492	13,0	80.364	14,0	86.531	13,8	92.671	14,9	102.477	16,0	105.915	15,7	105.896	15,5	36.404	52,4
Serviços	11.917	2,2	12.769	2,2	12.197	1,9	12.302	2,0	12.045	1,9	13.470	2,0	12.965	1,9	1.048	8,8
Centros Universitários																
Ingressos	110.510	100,0	144.720	100,0	168.200	100,0	173.035	100,0	202.085	100,0	220.911	100,0	237.413	100,0	126.903	114,8
Educação	17.544	15,9	22.945	15,9	28.747	17,1	27.524	15,9	29.063	14,4	32.823	14,9	34.259	14,4	16.715	95,3
Humanidades e Artes	2.112	1,9	3.262	2,3	4.409	2,6	5.943	3,4	6.841	3,4	7.336	3,3	8.205	3,5	6.093	288,5
Ciências Sociais, Negócios e Direito	52.357	47,4	64.698	44,7	70.637	42,0	69.339	40,1	85.432	42,3	93.123	42,2	102.132	43,0	49.775	95,1
Ciências, Matemática e Computação	12.259	11,1	15.522	10,7	17.983	10,7	18.254	10,5	19.484	9,6	20.416	9,2	20.793	8,8	8.534	69,6
Engenharia, Produção e Construção	6.533	5,9	10.893	7,5	12.196	7,3	12.751	7,4	13.252	6,6	13.811	6,3	17.153	7,2	10.620	162,6
Agricultura e Veterinária	872	0,8	1.194	0,8	1.233	0,7	1.455	0,8	1.474	0,7	2.089	0,9	2.573	1,1	1.701	195,1
Saúde e Bem-Estar Social	14.864	13,5	20.576	14,2	28.461	16,9	33.237	19,2	41.133	20,4	45.639	20,7	46.555	19,6	31.691	213,2
Serviços	3.969	3,6	5.630	3,9	4.534	2,7	4.532	2,6	5.406	2,7	5.674	2,6	5.743	2,4	1.774	44,7
Faculdades e outras IES																
Ingressos	251.445	100,0	316.320	100,0	407.993	100,0	467.158	100,0	459.593	100,0	500.789	100,0	529.451	100,0	278.006	110,6
Educação	64.852	25,8	74.017	23,4	80.017	19,6	95.203	20,4	83.869	18,2	92.832	18,5	85.896	16,2	21.044	32,4
Humanidades e Artes	4.045	1,6	5.297	1,7	6.960	1,7	9.402	2,0	9.221	2,0	10.173	2,0	11.386	2,2	7.341	181,5
Ciências Sociais, Negócios e Direito	120.530	47,9	160.153	50,6	220.172	54,0	247.136	52,9	243.459	53,0	260.825	52,1	280.157	52,9	159.627	132,4
Ciências, Matemática e Computação	18.613	7,4	23.726	7,5	31.391	7,7	35.083	7,5	38.060	8,3	42.638	8,5	45.132	8,5	26.519	142,5
Engenharia, Produção e Construção	16.592	6,6	18.217	5,8	20.967	5,1	23.440	5,0	24.472	5,3	26.224	5,2	30.808	5,8	14.216	85,7
Agricultura e Veterinária	3.184	1,3	3.572	1,1	4.272	1,0	4.650	1,0	5.214	1,1	5.986	1,2	6.355	1,2	3.171	99,6
Saúde e Bem-Estar Social	14.883	5,9	18.081	5,7	27.939	6,8	35.936	7,7	41.457	9,0	49.134	9,8	57.341	10,8	42.458	285,3
Serviços	8.746	3,5	13.257	4,2	16.275	4,0	16.825	3,6	14.166	3,1	12.977	2,6	12.376	2,3	3.630	41,5

Tabela 13A. Ingressos na Educação Superior no Brasil por áreas gerais e natureza de instituição

Fonte: Autor, com base em Sinopse Estatística da Educação Superior, INEP, edições referentes aos anos de 2000 a 2006.

Ingressos por áreas gerais e natureza de instituição	2000		2001		2002		2003		2004		2005		2006		Var. 2006/2000	
	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Δ	%
Brasil																
Brasil	1.180		1.391		1.637		1.859		2.013		2.165		2.270		1.370	100,0
Ingressos	897.557	100,0	1.035.949	100,0	1.204.222	100,0	1.261.650	100,0	1.301.889	100,0	1.396.293	100,0	1.448.101	100,0	550.544	61,3
Universidades	535.602	100,0	574.909	100,0	628.029	100,0	620.940	100,0	639.886	100,0	674.593	100,0	681.237	100,0	145.635	27,2
Centros Universitários	110.510	100,0	144.720	100,0	168.200	100,0	173.035	100,0	202.085	100,0	220.911	100,0	237.413	100,0	126.903	114,8
Faculdades e outras IES	251.445	100,0	316.320	100,0	407.993	100,0	467.158	100,0	459.593	100,0	500.789	100,0	529.451	100,0	278.006	110,6
Educação																
Ingressos	211.122	23,5	223.873	21,6	269.042	22,3	264.239	20,9	257.079	19,7	279.367	20,0	259.604	17,9	48.482	23,0
Universidades	128.726	24,0	126.911	22,1	160.278	25,5	141.512	22,8	144.147	22,5	153.712	22,8	139.449	20,5	10.723	8,3
Centros Universitários	17.544	15,9	22.945	15,9	28.747	17,1	27.524	15,9	29.063	14,4	32.823	14,9	34.259	14,4	16.715	95,3
Faculdades e outras IES	64.852	25,8	74.017	23,4	80.017	19,6	95.203	20,4	83.869	18,2	92.832	18,5	85.896	16,2	21.044	32,4
Humanidades e Artes																
Norte	4		4		5		5		6		6		6		2,1	2,1
Ingressos	28.639	3,2	33.369	3,2	39.401	3,3	45.802	3,6	47.982	3,7	48.064	3,4	51.467	3,6	22.828	79,7
Universidades	22.482	4,2	24.810	4,3	28.032	4,5	30.457	4,9	31.920	5,0	30.555	4,5	31.876	4,7	9.394	41,8
Centros Universitários	2.112	1,9	3.262	2,3	4.409	2,6	5.943	3,4	6.841	3,4	7.336	3,3	8.205	3,5	6.093	288,5
Faculdades e outras IES	4.045	1,6	5.297	1,7	6.960	1,7	9.402	2,0	9.221	2,0	10.173	2,0	11.386	2,2	7.341	181,5
Ciências Sociais, Negócios e Direito																
Brasil	156		156		162		163		169		176		178		28	100,0
Ingressos	365.148	40,7	431.498	41,7	501.548	41,6	531.288	42,1	544.115	41,8	581.330	41,6	622.351	43,0	257.203	70,4
Universidades	192.261	35,9	206.647	35,9	210.739	33,6	214.813	34,6	215.224	33,6	227.382	33,7	240.062	35,2	47.801	24,9
Centros Universitários	52.357	47,4	64.698	44,7	70.637	42,0	69.339	40,1	85.432	42,3	93.123	42,2	102.132	43,0	49.775	95,1
Faculdades e outras IES	120.530	47,9	160.153	50,6	220.172	54,0	247.136	52,9	243.459	53,0	260.825	52,1	280.157	52,9	159.627	132,4
Ciências, Matemática e Computação																
Ingressos	84.706	9,4	100.810	9,7	112.804	9,4	116.919	9,3	123.415	9,5	129.859	9,3	132.922	9,2	48.216	56,9
Universidades	53.834	10,1	61.562	10,7	63.430	10,1	63.582	10,2	65.871	10,3	66.805	9,9	66.997	9,8	13.163	24,5
Centros Universitários	12.259	11,1	15.522	10,7	17.983	10,7	18.254	10,5	19.484	9,6	20.416	9,2	20.793	8,8	8.534	69,6
Faculdades e outras IES	18.613	7,4	23.726	7,5	31.391	7,7	35.083	7,5	38.060	8,3	42.638	8,5	45.132	8,5	26.519	142,5
Engenharia, Produção e Construção																
Brasil	50		66		77		81		107		114		119		80	100,0
Ingressos	67.454	7,5	76.872	7,4	84.697	7,0	86.076	6,8	88.703	6,8	97.792	7,0	111.210	7,7	43.756	64,9
Universidades	44.329	8,3	47.762	8,3	51.534	8,2	49.885	8,0	50.979	8,0	57.757	8,6	63.249	9,3	18.920	42,7
Centros Universitários	6.533	5,9	10.893	7,5	12.196	7,3	12.751	7,4	13.252	6,6	13.811	6,3	17.153	7,2	10.620	162,6
Faculdades e outras IES	16.592	6,6	18.217	5,8	20.967	5,1	23.440	5,0	24.472	5,3	26.224	5,2	30.808	5,8	14.216	85,7
Agricultura e Veterinária																
Ingressos	16.617	1,9	18.850	1,8	20.793	1,7	21.823	1,7	23.911	1,8	27.072	1,9	29.671	2,0	13.054	78,6
Universidades	12.561	2,3	14.084	2,4	15.288	2,4	15.718	2,5	17.223	2,7	18.997	2,8	20.743	3,0	8.182	65,1
Centros Universitários	872	0,8	1.194	0,8	1.233	0,7	1.455	0,8	1.474	0,7	2.089	0,9	2.573	1,1	1.701	195,1
Faculdades e outras IES	3.184	1,3	3.572	1,1	4.272	1,0	4.650	1,0	5.214	1,1	5.986	1,2	6.355	1,2	3.171	99,6
Saúde e Bem-Estar Social																
Brasil	974		1.169		1.398		1.615		1.737		1.875		1.973		1.262	100,0
Ingressos	99.239	11,1	119.021	11,5	142.931	11,9	161.844	12,8	185.067	14,2	200.688	14,4	209.792	14,5	110.553	111,4
Universidades	69.492	13,0	80.364	14,0	86.531	13,8	92.671	14,9	102.477	16,0	105.915	15,7	105.896	15,5	36.404	52,4
Centros Universitários	14.864	13,5	20.576	14,2	28.461	16,9	33.237	19,2	41.133	20,4	45.639	20,7	46.555	19,6	31.691	213,2
Faculdades e outras IES	14.883	5,9	18.081	5,7	27.939	6,8	35.936	7,7	41.457	9,0	49.134	9,8	57.341	10,8	42.458	285,3
Serviços																
Ingressos	24.632	2,7	31.656	3,1	33.006	2,7	33.659	2,7	31.617	2,4	32.121	2,3	31.084	2,1	6.452	26,2
Universidades	11.917	2,2	12.769	2,2	12.197	1,9	12.302	2,0	12.045	1,9	13.470	2,0	12.965	1,9	1.048	8,8
Centros Universitários	3.969	3,6	5.630	3,9	4.534	2,7	4.532	2,6	5.406	2,7	5.674	2,6	5.743	2,4	1.774	44,7
Faculdades e outras IES	8.746	3,5	13.257	4,2	16.275	4,0	16.825	3,6	14.166	3,1	12.977	2,6	12.376	2,3	3.630	41,5

Tabela 13B. Perfil institucional dos ingressos das áreas gerais de Educação Superior no Brasi

Fonte: Autor, com base em Sinopse Estatística da Educação SuperiorJNEP, edições referentes aos anos de2000 a 2006.

Negócios e Direito	2000		2001		2002		2003		2004		2005		2006		Var. 2006/2000	
Ingressos	**Qtde.**	**%**	**Qtde.**	**%**	**Qtde.**	**%**	**Qtde.**	**%**	**Qtde.**	**%**	**Qtde.**	**%**	**Qtde.**	**%**	**Δ**	**%**
Contabilidade e Tributação																
Ingressos	34.818	3,9	41.463	4,0	46.759	3,9	48.191	3,8	47.610	3,7	52.275	3,7	57.257	4,0	22.439	64,4
Universidades	14.951	2,8	16.126	2,8	16.492	2,6	16.285	2,6	15.788	2,5	17.443	2,6	18.272	2,7	3.321	22,2
Centros Universitários	3.775	3,4	4.805	3,3	5.499	3,3	5.058	2,9	7.049	3,5	7.639	3,5	9.224	3,9	5.449	144,3
Faculdades e outras IES	16.092	6,4	20.532	6,5	24.768	6,1	26.848	5,7	24.773	5,4	27.193	5,4	29.761	5,6	13.669	84,9
Direito																
Ingressos	110.867	12,4	118.168	11,4	134.940	11,2	140.416	11,1	146.962	11,3	144.845	10,4	151.047	10,4	40.180	36,2
Universidades	72.439	13,5	72.758	12,7	73.252	11,7	72.668	11,7	69.906	10,9	65.120	9,7	64.116	9,4	(8.323)	(11,5)
Centros Universitários	16.350	14,8	20.723	14,3	23.737	14,1	20.896	12,1	26.178	13,0	26.266	11,9	26.857	11,3	10.507	64,3
Faculdades e outras IES	22.078	8,8	24.687	7,8	37.951	9,3	46.852	10,0	50.878	11,1	53.459	10,7	60.074	11,3	37.996	172,1
Economia																
Ingressos	15.650	1,7	16.275	1,6	16.385	1,4	15.125	1,2	13.223	1,0	12.811	0,9	12.871	0,9	(2.779)	(17,8)
Universidades	9.426	1,8	10.071	1,8	9.838	1,6	9.471	1,5	8.916	1,4	8.775	1,3	9.292	1,4	(134)	(1,4)
Centros Universitários	833	0,8	933	0,6	1.176	0,7	1.031	0,6	1.231	0,6	1.110	0,5	1.169	0,5	336	40,3
Faculdades e outras IES	5.391	2,1	5.271	1,7	5.371	1,3	4.623	1,0	3.076	0,7	2.926	0,6	2.410	0,5	(2.981)	(55,3)
Gerenciamento e Administração																
Ingressos	129.469	14,4	167.132	16,1	204.045	16,9	222.306	17,6	232.223	17,8	262.975	18,8	287.294	19,8	157.825	121,9
Universidades	47.922	8,9	54.344	9,5	56.648	9,0	61.713	9,9	66.408	10,4	80.170	11,9	90.358	13,3	42.436	88,6
Centros Universitários	20.517	18,6	24.326	16,8	25.626	15,2	26.737	15,5	33.227	16,4	39.456	17,9	45.519	19,2	25.002	121,9
Faculdades e outras IES	61.030	24,3	88.462	28,0	121.771	29,8	133.856	28,7	132.588	28,8	143.349	28,6	151.417	28,6	90.387	148,1
	Qtde.	**Var/ano**	**Qtde.**	**Var/ano**	**Qtde.**	**Var/ano**	**Qtde.**	**Var/ano**	**Qtde.**	**Var/ano**	**Qtde.**	**Var/ano**	**Qtde.**	**Var/ano**		
Universidades																
Contabilidade e Tributação	14.951	100,0	16.126	7,9	16.492	2,3	16.285	(1,3)	15.788	(3,1)	17.443	10,5	18.272	4,8	3.321	22,2
Direito	72.439	100,0	72.758	0,4	73.252	0,7	72.668	(0,8)	69.906	(3,8)	65.120	(6,8)	64.116	(1,5)	(8.323)	(11,5)
Economia	9.426	100,0	10.071	6,8	9.838	(2,3)	9.471	(3,7)	8.916	(5,9)	8.775	(1,6)	9.292	5,9	(134)	(1,4)
Gerenciamento e Administração	47.922	100,0	54.344	13,4	56.648	4,2	61.713	8,9	66.408	7,6	80.170	20,7	90.358	12,7	42.436	88,6
Centros Universitários																
Contabilidade e Tributação	3.775	100,0	4.805	27,3	5.499	14,4	5.058	(8,0)	7.049	39,4	7.639	8,4	9.224	20,7	5.449	144,3
Direito	16.350	100,0	20.723	26,7	23.737	14,5	20.896	(12,0)	26.178	25,3	26.266	0,3	26.857	2,3	10.507	64,3
Economia	833	100,0	933	12,0	1.176	26,0	1.031	(12,3)	1.231	19,4	1.110	(9,8)	1.169	5,3	336	40,3
Gerenciamento e Administração	20.517	100,0	24.326	18,6	25.626	5,3	26.737	4,3	33.227	24,3	39.456	18,7	45.519	15,4	25.002	121,9
Faculdades e outras IES																
Contabilidade e Tributação	16.092	100,0	20.532	27,6	24.768	20,6	26.848	8,4	24.773	(7,7)	27.193	9,8	29.761	9,4	13.669	84,9
Direito	22.078	100,0	24.687	11,8	37.951	53,7	46.852	23,5	50.878	8,6	53.459	5,1	60.074	12,4	37.996	172,1
Economia	5.391	100,0	5.271	(2,2)	5.371	1,9	4.623	(13,9)	3.076	(33,5)	2.926	(4,9)	2.410	(17,6)	(2.981)	(55,3)
Gerenciamento e Administração	61.030	100,0	88.462	44,9	121.771	37,7	133.856	9,9	132.588	(0,9)	143.349	8,1	151.417	5,6	90.387	148,1

Tabela 13C. Ingressos em cursos superiores de Negócios e Direito no Brasil por natureza de instituição

Fonte: Autor, com base em Sinopse Estatística da Educação Superior, INEP, edições referentes aos anos de 2000 a 2006.

Matrículas áreas gerais e por natureza de instituição	2000		2001		2002		2003		2004		2005		2006		Var. 2006/2000	
	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Δ	%
Brasil																
Matrículas	2.694.245	100,0	3.029.184	100,0	3.478.599	100,0	3.885.164	100,0	4.161.711	100,0	4.450.530	100,0	4.676.074	100,0	1.981.829	73,6
Educação	584.664	21,7	653.813	21,6	757.890	21,8	838.102	21,6	858.943	20,6	904.201	20,3	892.803	19,1	308.139	52,7
Humanidades e Artes	88.559	3,3	99.926	3,3	114.870	3,3	135.413	3,5	150.517	3,6	156.888	3,5	165.662	3,5	77.103	87,1
Ciências Sociais, Negócios e Direito	1.122.142	41,6	1.265.861	41,8	1.448.445	41,6	1.621.879	41,7	1.735.105	41,7	1.852.373	41,6	1.962.369	42,0	840.227	74,9
Ciências, Matemática e Computação	233.726	8,7	262.207	8,7	299.530	8,6	333.559	8,6	360.059	8,7	377.818	8,5	392.930	8,4	159.204	68,1
Engenharia, Produção e Construção	234.497	8,7	254.398	8,4	279.716	8,0	301.158	7,8	319.175	7,7	344.714	7,7	371.502	7,9	137.005	58,4
Agricultura e Veterinária	63.260	2,3	67.533	2,2	73.058	2,1	80.454	2,1	87.215	2,1	97.280	2,2	105.758	2,3	42.498	67,2
Saúde e Bem-Estar Social	323.196	12,0	363.466	12,0	424.383	12,2	483.997	12,5	556.505	13,4	622.464	14,0	694.103	14,8	370.907	114,8
Serviços	44.201	1,6	61.980	2,0	80.707	2,3	90.602	2,3	94.192	2,3	94.792	2,1	90.947	1,9	46.746	105,8
Universidades																
Matrículas	1.806.989	100,0	1.954.972	100,0	2.149.345	100,0	2.275.919	100,0	2.369.315	100,0	2.467.152	100,0	2.510.396	100,0	703.407	38,9
Educação	375.139	20,8	412.206	21,1	483.128	22,5	524.200	23,0	532.987	22,5	540.341	21,9	525.038	20,9	149.899	40,0
Humanidades e Artes	76.353	4,2	82.156	4,2	91.915	4,3	102.986	4,5	111.547	4,7	113.358	4,6	115.576	4,6	39.223	51,4
Ciências Sociais, Negócios e Direito	684.012	37,9	736.344	37,7	780.861	36,3	812.974	35,7	830.971	35,1	855.900	34,7	875.487	34,9	191.475	28,0
Ciências, Matemática e Computação	169.865	9,4	184.120	9,4	63.430	3,0	213.146	9,4	227.905	9,6	232.909	9,4	234.969	9,4	65.104	38,3
Engenharia, Produção e Construção	171.998	9,5	179.837	9,2	193.786	9,0	199.228	8,8	210.882	8,9	231.591	9,4	242.452	9,7	70.454	41,0
Agricultura e Veterinária	51.777	2,9	54.351	2,8	58.940	2,7	63.781	2,8	68.501	2,9	75.131	3,0	80.132	3,2	28.355	54,8
Saúde e Bem-Estar Social	252.385	14,0	273.527	14,0	300.854	14,0	320.417	14,1	346.959	14,6	378.446	15,3	397.935	15,9	145.550	57,7
Serviços	25.460	1,4	32.431	1,7	38.286	1,8	39.187	1,7	39.563	1,7	39.476	1,6	38.235	1,5	12.775	50,2
Centros Universitários																
Matrículas	244.679	100,0	338.275	100,0	430.315	100,0	501.108	100,0	614.913	100,0	674.927	100,0	727.909	100,0	483.230	197,5
Educação	38.372	15,7	52.675	15,6	66.166	15,4	75.664	15,1	91.821	14,9	109.854	16,3	107.451	14,8	69.079	180,0
Humanidades e Artes	3.931	1,6	6.511	1,9	10.237	2,4	13.997	2,8	18.038	2,9	20.065	3,0	22.501	3,1	18.570	472,4
Ciências Sociais, Negócios e Direito	131.524	53,8	165.072	48,8	202.799	47,1	229.423	45,8	284.288	46,2	303.035	44,9	326.001	44,8	194.477	147,9
Ciências, Matemática e Computação	22.550	9,2	33.268	9,8	40.691	9,5	48.140	9,6	53.814	8,8	54.765	8,1	56.738	7,8	34.188	151,6
Engenharia, Produção e Construção	14.508	5,9	26.508	7,8	34.662	8,1	38.003	7,6	40.214	6,5	44.191	6,5	49.287	6,8	34.779	239,7
Agricultura e Veterinária	2.421	1,0	3.172	0,9	3.823	0,9	4.692	0,9	4.867	0,8	6.086	0,9	7.640	1,0	5.219	215,6
Saúde e Bem-Estar Social	24.833	10,1	41.019	12,1	59.315	13,8	77.732	15,5	105.473	17,2	120.425	17,8	142.326	19,6	117.493	473,1
Serviços	6.540	2,7	10.050	3,0	12.622	2,9	13.457	2,7	16.398	2,7	16.506	2,4	15.965	2,2	9.425	144,1
Faculdades e outras IES																
Matrículas	642.577	100,0	735.937	100,0	898.939	100,0	1.106.641	100,0	1.175.863	100,0	1.308.451	100,0	1.437.769	100,0	795.192	123,8
Educação	171.153	26,6	188.932	25,7	208.596	23,2	238.238	21,5	234.135	19,9	254.006	19,4	260.314	18,1	89.161	52,1
Humanidades e Artes	8.275	1,3	11.259	1,5	12.718	1,4	18.430	1,7	20.932	1,8	23.465	1,8	27.585	1,9	19.310	233,4
Ciências Sociais, Negócios e Direito	306.606	47,7	364.445	49,5	464.785	51,7	579.482	52,4	619.846	52,7	693.438	53,0	760.881	52,9	454.275	148,2
Ciências, Matemática e Computação	41.311	6,4	44.819	6,1	195.409	21,7	72.273	6,5	78.340	6,7	90.144	6,9	101.223	7,0	59.912	145,0
Engenharia, Produção e Construção	47.991	7,5	48.053	6,5	51.268	5,7	63.927	5,8	68.079	5,8	68.932	5,3	79.763	5,5	31.772	66,2
Agricultura e Veterinária	9.062	1,4	10.010	1,4	10.295	1,1	11.981	1,1	13.847	1,2	16.063	1,2	17.986	1,3	8.924	98,5
Saúde e Bem-Estar Social	45.978	7,2	48.920	6,6	64.214	7,1	85.848	7,8	104.073	8,9	123.593	9,4	153.842	10,7	107.864	234,6
Serviços	12.201	1,9	19.499	2,6	29.799	3,3	37.958	3,4	38.231	3,3	38.810	3,0	36.747	2,6	24.546	201,2

Tabela 14A. Matrículas na Educação Superior no Brasil por áreas gerais e natureza de instituição

Fonte: Autor, com base em Sinopse Estatística da Educação Superior, INEP, edições referentes aos anos de 2000 a 2006.

Matrículas por áreas gerais e natureza de instituição	2000		2001		2002		2003		2004		2005		2006		Var. 2006/2000	
	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Δ	%
Brasil																
Brasil	1.180		1.391		1.637		1.859		2.013		2.165		2.270		1.370	100,0
Matrículas	2.694.245	100,0	3.029.184	100,0	3.478.599	100,0	3.885.164	100,0	4.161.711	100,0	4.450.530	100,0	4.676.074	100,0	1.981.829	73,6
Universidades	1.806.989	100,0	1.954.972	100,0	2.149.345	100,0	2.275.919	100,0	2.369.315	100,0	2.467.152	100,0	2.510.396	100,0	703.407	38,9
Centros Universitários	244.679	100,0	338.275	100,0	430.315	100,0	501.108	100,0	614.913	100,0	674.927	100,0	727.909	100,0	483.230	197,5
Faculdades e outras IES	642.577	100,0	735.937	100,0	898.939	100,0	1.106.641	100,0	1.175.863	100,0	1.308.451	100,0	1.437.769	100,0	795.192	123,8
Educação																
Matrículas	584.664	21,7	653.813	21,6	757.890	21,8	838.102	21,6	858.943	20,6	904.201	20,3	892.803	19,1	308.139	52,7
Universidades	375.139	20,8	412.206	21,1	483.128	22,5	524.200	23,0	532.987	22,5	540.341	21,9	525.038	20,9	149.899	40,0
Centros Universitários	38.372	15,7	52.675	15,6	66.166	15,4	75.664	15,1	91.821	14,9	109.854	16,3	107.451	14,8	69.079	180,0
Faculdades e outras IES	171.153	26,6	188.932	25,7	208.596	23,2	238.238	21,5	234.135	19,9	254.006	19,4	260.314	18,1	89.161	52,1
Humanidades e Artes																
Norte	4		4		5		5		6		6		6		2,1	2,1
Matrículas	88.559	3,3	99.926	3,3	114.870	3,3	135.413	3,5	150.517	3,6	156.888	3,5	165.662	3,5	77.103	87,1
Universidades	76.353	4,2	82.156	4,2	91.915	4,3	102.986	4,5	111.547	4,7	113.358	4,6	115.576	4,6	39.223	51,4
Centros Universitários	3.931	1,6	6.511	1,9	10.237	2,4	13.997	2,8	18.038	2,9	20.065	3,0	22.501	3,1	18.570	472,4
Faculdades e outras IES	8.275	1,3	11.259	1,5	12.718	1,4	18.430	1,7	20.932	1,8	23.465	1,8	27.585	1,9	19.310	233,4
Ciências Sociais, Negócios e Direito																
Brasil	156		156		162		163		169		176		178		28	100,0
Matrículas	1.122.142	41,6	1.265.861	41,8	1.448.445	41,6	1.621.879	41,7	1.735.105	41,7	1.852.373	41,6	1.962.369	42,0	840.227	74,9
Universidades	684.012	37,9	736.344	37,7	780.861	36,3	812.974	35,7	830.971	35,1	855.900	34,7	875.487	34,9	191.475	28,0
Centros Universitários	131.524	53,8	165.072	48,8	202.799	47,1	229.423	45,8	284.288	46,2	303.035	44,9	326.001	44,8	194.477	147,9
Faculdades e outras IES	306.606	47,7	364.445	49,5	464.785	51,7	579.482	52,4	619.846	52,7	693.438	53,0	760.881	52,9	454.275	148,2
Ciências, Matemática e Computação																
Matrículas	233.726	8,7	262.207	8,7	299.530	8,6	333.559	8,6	360.059	8,7	377.818	8,5	392.930	8,4	159.204	68,1
Universidades	169.865	9,4	184.120	9,4	63.430	3,0	213.146	9,4	227.905	9,6	232.909	9,4	234.969	9,4	65.104	38,3
Centros Universitários	22.550	9,2	33.268	9,8	40.691	9,5	48.140	9,6	53.814	8,8	54.765	8,1	56.738	7,8	34.188	151,6
Faculdades e outras IES	41.311	6,4	44.819	6,1	195.409	21,7	72.273	6,5	78.340	6,7	90.144	6,9	101.223	7,0	59.912	145,0
Engenharia, Produção e Construção																
Brasil	50		66		77		81		107		114		119		80	100,0
Matrículas	234.497	8,7	254.398	8,4	279.716	8,0	301.158	7,8	319.175	7,7	344.714	7,7	371.502	7,9	137.005	58,4
Universidades	171.998	9,5	179.837	9,2	193.786	9,0	199.228	8,8	210.882	8,9	231.591	9,4	242.452	9,7	70.454	41,0
Centros Universitários	14.508	5,9	26.508	7,8	34.662	8,1	38.003	7,6	40.214	6,5	44.191	6,5	49.287	6,8	34.779	239,7
Faculdades e outras IES	47.991	7,5	48.053	6,5	51.268	5,7	63.927	5,8	68.079	5,8	68.932	5,3	79.763	5,5	31.772	66,2
Agricultura e Veterinária																
Matrículas	63.260	2,3	67.533	2,2	73.058	2,1	80.454	2,1	87.215	2,1	97.280	2,2	105.758	2,3	42.498	67,2
Universidades	51.777	2,9	54.351	2,8	58.940	2,7	63.781	2,8	68.501	2,9	75.131	3,0	80.132	3,2	28.355	54,8
Centros Universitários	2.421	1,0	3.172	0,9	3.823	0,9	4.692	0,9	4.867	0,8	6.086	0,9	7.640	1,0	5.219	215,6
Faculdades e outras IES	9.062	1,4	10.010	1,4	10.295	1,1	11.981	1,1	13.847	1,2	16.063	1,2	17.986	1,3	8.924	98,5
Saúde e Bem-Estar Social																
Brasil	974		1.169		1.398		1.615		1.737		1.875		1.973		1.262	100,0
Matrículas	323.196	12,0	363.466	12,0	424.383	12,2	483.997	12,5	556.505	13,4	622.464	14,0	694.103	14,8	370.907	114,8
Universidades	252.385	14,0	273.527	14,0	300.854	14,0	320.417	14,1	346.959	14,6	378.446	15,3	397.935	15,9	145.550	57,7
Centros Universitários	24.833	10,1	41.019	12,1	59.315	13,8	77.732	15,5	105.473	17,2	120.425	17,8	142.326	19,6	117.493	473,1
Faculdades e outras IES	45.978	7,2	48.920	6,6	64.214	7,1	85.848	7,8	104.073	8,9	123.593	9,4	153.842	10,7	107.864	234,6
Serviços																
Matrículas	44.201	1,6	61.980	2,0	80.707	2,3	90.602	2,3	94.192	2,3	94.792	2,1	90.947	1,9	46.746	105,8
Universidades	25.460	1,4	32.431	1,7	38.286	1,8	39.187	1,7	39.563	1,7	39.476	1,6	38.235	1,5	12.775	50,2
Centros Universitários	6.540	2,7	10.050	3,0	12.622	2,9	13.457	2,7	16.398	2,7	16.506	2,4	15.965	2,2	9.425	144,1
Faculdades e outras IES	12.201	1,9	19.499	2,6	29.799	3,3	37.958	3,4	38.231	3,3	38.810	3,0	36.747	2,6	24.546	201,2

Tabela 14B. Perfil institucional das matrículas das áreas gerais de Educação Superior no Brasil

Fonte: Autor, com base em Sinopse Estatística da Educação Superior INEP, edições referentes aos anos de 2000 a 2006.

Negócios e Direito	2000		2001		2002		2003		2004		2005		2006		Var. 2006/2000	
Matrículas	**Qtde.**	**%**	**Qtde.**	**%**	**Qtde.**	**%**	**Qtde.**	**%**	**Qtde.**	**%**	**Qtde.**	**%**	**Qtde.**	**%**	**Δ**	**%**
Contabilidade e Tributação																
Matrículas	130.513	4,8	136.989	4,5	147.475	4,2	157.991	4,1	162.150	3,9	171.022	3,8	179.848	3,8	49.335	37,8
Universidades	66.059	3,7	67.574	3,5	68.426	3,2	69.244	3,0	69.329	2,9	70.750	2,9	70.295	2,8	4.236	6,4
Centros Universitários	12.417	5,1	14.300	4,2	17.507	4,1	18.495	3,7	24.217	3,9	25.963	3,8	28.316	3,9	15.899	128,0
Faculdades e outras IES	52.037	8,1	55.115	7,5	61.542	6,8	70.252	6,3	68.604	5,8	74.309	5,7	81.237	5,7	29.200	56,1
Direito																
Matrículas	370.335	13,7	414.519	13,7	463.135	13,3	508.424	13,1	533.317	12,8	565.705	12,7	589.351	12,6	219.016	59,1
Universidades	257.501	14,3	280.212	14,3	297.771	13,9	306.079	13,4	302.504	12,8	301.945	12,2	294.669	11,7	37.168	14,4
Centros Universitários	41.383	16,9	53.622	15,9	68.742	16,0	82.695	16,5	102.121	16,6	108.819	16,1	115.436	15,9	74.053	178,9
Faculdades e outras IES	71.451	11,1	80.685	11,0	96.622	10,7	119.650	10,8	128.692	10,9	154.941	11,8	179.246	12,5	107.795	150,9
Economia																
Matrículas	65.414	2,4	64.018	2,1	63.375	1,8	61.584	1,6	59.020	1,4	57.161	1,3	54.505	1,2	(10.909)	(16,7)
Universidades	43.297	2,4	42.983	2,2	42.748	2,0	42.402	1,9	42.021	1,8	41.418	1,7	40.405	1,6	(2.892)	(6,7)
Centros Universitários	4.213	1,7	4.043	1,2	4.236	1,0	3.626	0,7	5.388	0,9	4.777	0,7	4.587	0,6	374	8,9
Faculdades e outras IES	17.904	2,8	16.992	2,3	16.391	1,8	15.556	1,4	11.611	1,0	10.966	0,8	9.513	0,7	(8.391)	(46,9)
Gerenciamento e Administração																
Matrículas	338.789	12,6	404.122	13,3	493.104	14,2	576.305	14,8	640.724	15,4	704.822	15,8	768.693	16,4	429.904	126,9
Universidades	160.663	8,9	173.686	8,9	187.872	8,7	199.307	8,8	212.906	9,0	233.094	9,4	256.638	10,2	95.975	59,7
Centros Universitários	49.018	20,0	60.924	18,0	71.955	16,7	79.558	15,9	99.050	16,1	107.163	15,9	118.842	16,3	69.824	142,4
Faculdades e outras IES	129.108	20,1	169.512	23,0	233.277	26,0	297.440	26,9	328.768	28,0	364.565	27,9	393.213	27,3	264.105	204,6
	Qtde.	**Var/ano**	**Qtde.**	**Var/ano**	**Qtde.**	**Var/ano**	**Qtde.**	**Var/ano**	**Qtde.**	**Var/ano**	**Qtde.**	**Var/ano**	**Qtde.**	**Var/ano**		
Universidades																
Contabilidade e Tributação	66.059	100,0	67.574	2,3	68.426	1,3	69.244	1,2	69.329	0,1	70.750	2,0	70.295	(0,6)	4.236	6,4
Direito	257.501	100,0	280.212	8,8	297.771	6,3	306.079	2,8	302.504	(1,2)	301.945	(0,2)	294.669	(2,4)	37.168	14,4
Economia	43.297	100,0	42.983	(0,7)	42.748	(0,5)	42.402	(0,8)	42.021	(0,9)	41.418	(1,4)	40.405	(2,4)	(2.892)	(6,7)
Gerenciamento e Administração	160.663	100,0	173.686	8,1	187.872	8,2	199.307	6,1	212.906	6,8	233.094	9,5	256.638	10,1	95.975	59,7
Centros Universitários																
Contabilidade e Tributação	12.417	100,0	14.300	15,2	17.507	22,4	18.495	5,6	24.217	30,9	25.963	7,2	28.316	9,1	15.899	128,0
Direito	41.383	100,0	53.622	29,6	68.742	28,2	82.695	20,3	102.121	23,5	108.819	6,6	115.436	6,1	74.053	178,9
Economia	4.213	100,0	4.043	(4,0)	4.236	4,8	3.626	(14,4)	5.388	48,6	4.777	(11,3)	4.587	(4,0)	374	8,9
Gerenciamento e Administração	49.018	100,0	60.924	24,3	71.955	18,1	79.558	10,6	99.050	24,5	107.163	8,2	118.842	10,9	69.824	142,4
Faculdades e outras IES																
Contabilidade e Tributação	52.037	100,0	55.115	5,9	61.542	11,7	70.252	14,2	68.604	(2,3)	74.309	8,3	81.237	9,3	29.200	56,1
Direito	71.451	100,0	80.685	12,9	96.622	19,8	119.650	23,8	128.692	7,6	154.941	20,4	179.246	15,7	107.795	150,9
Economia	17.904	100,0	16.992	(5,1)	16.391	(3,5)	15.556	(5,1)	11.611	(25,4)	10.966	(5,6)	9.513	(13,3)	(8.391)	(46,9)
Gerenciamento e Administração	129.108	100,0	169.512	31,3	233.277	37,6	297.440	27,5	328.768	10,5	364.565	10,9	393.213	7,9	264.105	204,6

Tabela 14C. Matrículas em cursos superiores de Negócios e Direito no Brasil por natureza de instituição

Fonte: Autor, com base em Sinopse Estatística da Educação Superior, INEP, edições referentes aos anos de 2000 a 2006.

Concluintes por áreas gerais e natureza de instituição	2000		2001		2002		2003		2004		2005		2006		Var. 2006/2000	
	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Δ	%
Brasil																
Concluintes	324.734	100,0	352.305	100,0	466.260	100,0	528.223	100,0	626.617	100,0	717.858	100,0	736.829	100,0	412.095	126,9
Educação	82.058	25,3	91.089	25,9	134.204	28,8	144.735	27,4	182.199	29,1	199.392	27,8	173.759	23,6	91.701	111,8
Humanidades e Artes	10.756	3,3	11.434	3,2	15.877	3,4	18.628	3,5	21.042	3,4	24.810	3,5	27.196	3,7	16.440	152,8
Ciências Sociais, Negócios e Direito	129.279	39,8	139.947	39,7	174.316	37,4	201.392	38,1	237.891	38,0	277.572	38,7	299.246	40,6	169.967	131,5
Ciências, Matemática e Computação	27.244	8,4	28.882	8,2	35.670	7,7	40.325	7,6	48.667	7,8	56.436	7,9	59.821	8,1	32.577	119,6
Engenharia, Produção e Construção	22.873	7,0	24.165	6,9	28.024	6,0	30.456	5,8	33.148	5,3	36.918	5,1	41.491	5,6	18.618	81,4
Agricultura e Veterinária	6.775	2,1	7.236	2,1	8.780	1,9	9.888	1,9	10.256	1,6	11.874	1,7	13.552	1,8	6.777	100,0
Saúde e Bem-Estar Social	42.693	13,1	45.900	13,0	60.363	12,9	70.487	13,3	77.868	12,4	90.610	12,6	103.950	14,1	61.257	143,5
Serviços	3.056	0,9	3.652	1,0	9.026	1,9	12.312	2,3	15.546	2,5	20.246	2,8	17.814	2,4	14.758	482,9
Universidades																
Concluintes	216.843	100,0	233.563	100,0	304.281	100,0	328.100	100,0	379.516	100,0	408.970	100,0	396.054	100,0	179.211	82,6
Educação	46.859	21,6	51.884	22,2	82.979	27,3	85.520	26,1	118.477	31,2	117.188	28,7	95.195	24,0	48.336	103,2
Humanidades e Artes	9.234	4,3	9.444	4,0	12.715	4,2	14.347	4,4	15.752	4,2	18.879	4,6	18.769	4,7	9.535	103,3
Ciências Sociais, Negócios e Direito	81.492	37,6	87.489	37,5	103.514	34,0	113.502	34,6	124.331	32,8	134.710	32,9	135.385	34,2	53.893	66,1
Ciências, Matemática e Computação	19.467	9,0	20.791	8,9	25.048	8,2	27.133	8,3	30.203	8,0	34.199	8,4	35.446	8,9	15.979	82,1
Engenharia, Produção e Construção	17.060	7,9	17.820	7,6	20.159	6,6	21.209	6,5	22.706	6,0	25.393	6,2	27.894	7,0	10.834	63,5
Agricultura e Veterinária	5.654	2,6	6.118	2,6	7.487	2,5	8.062	2,5	8.266	2,2	9.621	2,4	10.857	2,7	5.203	92,0
Saúde e Bem-Estar Social	35.244	16,3	37.688	16,1	46.987	15,4	52.000	15,8	52.915	13,9	59.576	14,6	65.673	16,6	30.429	86,3
Serviços	1.833	0,8	2.329	1,0	5.392	1,8	6.327	1,9	6.866	1,8	9.404	2,3	6.835	1,7	5.002	272,9
Centros Universitários																
Concluintes	25.976	100,0	35.297	100,0	52.353	100,0	66.565	100,0	94.201	100,0	114.422	100,0	120.278	100,0	94.302	363,0
Educação	5.441	20,9	7.850	22,2	11.268	21,5	14.564	21,9	18.302	19,4	30.042	26,3	23.761	19,8	18.320	336,7
Humanidades e Artes	492	1,9	700	2,0	1.533	2,9	1.974	3,0	2.806	3,0	2.716	2,4	3.927	3,3	3.435	698,2
Ciências Sociais, Negócios e Direito	15.041	57,9	18.337	52,0	24.364	46,5	29.642	44,5	42.724	45,4	47.497	41,5	53.261	44,3	38.220	254,1
Ciências, Matemática e Computação	2.184	8,4	3.431	9,7	4.409	8,4	5.557	8,3	8.421	8,9	9.051	7,9	9.468	7,9	7.284	333,5
Engenharia, Produção e Construção	1.043	4,0	2.159	6,1	3.150	6,0	3.506	5,3	4.179	4,4	4.536	4,0	5.287	4,4	4.244	406,9
Agricultura e Veterinária	203	0,8	280	0,8	426	0,8	702	1,1	550	0,6	668	0,6	797	0,7	594	292,6
Saúde e Bem-Estar Social	1.250	4,8	2.132	6,0	5.700	10,9	8.561	12,9	13.627	14,5	16.120	14,1	20.171	16,8	18.921	1.513,7
Serviços	322	1,2	408	1,2	1.503	2,9	2.059	3,1	3.592	3,8	3.792	3,3	3.606	3,0	3.284	1.019,9
Faculdades e outras IES																
Concluintes	81.915	100,0	83.445	100,0	109.626	100,0	133.041	100,0	152.575	100,0	194.466	100,0	220.497	100,0	138.582	169,2
Educação	29.758	36,3	31.355	37,6	39.957	36,4	44.651	33,6	45.420	29,8	52.162	26,8	54.803	24,9	25.045	84,2
Humanidades e Artes	1.030	1,3	1.290	1,5	1.629	1,5	2.307	1,7	2.484	1,6	3.215	1,7	4.500	2,0	3.470	336,9
Ciências Sociais, Negócios e Direito	32.746	40,0	34.121	40,9	46.438	42,4	58.248	43,8	70.836	46,4	95.365	49,0	110.600	50,2	77.854	237,8
Ciências, Matemática e Computação	5.593	6,8	4.660	5,6	6.213	5,7	7.635	5,7	10.043	6,6	13.186	6,8	14.907	6,8	9.314	166,5
Engenharia, Produção e Construção	4.770	5,8	4.186	5,0	4.715	4,3	5.741	4,3	6.263	4,1	6.989	3,6	8.310	3,8	3.540	74,2
Agricultura e Veterinária	918	1,1	838	1,0	867	0,8	1.124	0,8	1.440	0,9	1.585	0,8	1.898	0,9	980	106,8
Saúde e Bem-Estar Social	6.199	7,6	6.080	7,3	7.676	7,0	9.926	7,5	11.326	7,4	14.914	7,7	18.106	8,2	11.907	192,1
Serviços	901	1,1	915	1,1	2.131	1,9	3.926	3,0	5.088	3,3	7.050	3,6	7.373	3,3	6.472	718,3

Tabela 15A. Concluintes de cursos superiores no Brasil por áreas gerais e natureza de instituição

Fonte: Autor, com base em Sinopse Estatística da Educação Superior, INEP, edições referentes aos anos de 2000 a 2006.

Concluintes por áreas gerais e natureza de instituição	2000		2001		2002		2003		2004		2005		2006		Var. 2006/2000	
	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Δ	%
Brasil																
Brasil	1.180		1.391		1.637		1.859		2.013		2.165		2.270		1.370	100
Concluintes	324.734	100,0	352.305	100,0	466.260	100,0	528.223	100,0	626.617	100,0	717.858	100,0	736.829	100,0	412.095	126,9
Universidades	216.843	100,0	233.563	100,0	304.281	100,0	328.100	100,0	379.516	100,0	408.970	100,0	396.054	100,0	179.211	82,6
Centros Universitários	25.976	100,0	35.297	100,0	52.353	100,0	66.565	100,0	94.201	100,0	114.422	100,0	120.278	100,0	94.302	363,0
Faculdades e outras IES	81.915	100,0	83.445	100,0	109.626	100,0	133.041	100,0	152.575	100,0	194.466	100,0	220.497	100,0	138.582	169,2
Educação																
Concluintes	82.058	25,3	91.089	25,9	134.204	28,8	144.735	27,4	182.199	29,1	199.392	27,8	173.759	23,6	91.701	111,8
Universidades	46.859	21,6	51.884	22,2	82.979	27,3	85.520	26,1	118.477	31,2	117.188	28,7	95.195	24,0	48.336	103,2
Centros Universitários	5.441	20,9	7.850	22,2	11.268	21,5	14.564	21,9	18.302	19,4	30.042	26,3	23.761	19,8	18.320	336,7
Faculdades e outras IES	29.758	36,3	31.355	37,6	39.957	36,4	44.651	33,6	45.420	29,8	52.162	26,8	54.803	24,9	25.045	84,2
Humanidades e Artes																
Norte	4		4		5		5		6		6		6		2,1	2,1
Concluintes	10.756	3,3	11.434	3,2	15.877	3,4	18.628	3,5	21.042	3,4	24.810	3,5	27.196	3,7	16.440	152,8
Universidades	9.234	4,3	9.444	4,0	12.715	4,2	14.347	4,4	15.752	4,2	18.879	4,6	18.769	4,7	9.535	103,3
Centros Universitários	492	1,9	700	2,0	1.533	2,9	1.974	3,0	2.806	3,0	2.716	2,4	3.927	3,3	3.435	698,2
Faculdades e outras IES	1.030	1,3	1.290	1,5	1.629	1,5	2.307	1,7	2.484	1,6	3.215	1,7	4.500	2,0	3.470	336,9
Ciências Sociais, Negócios e Direito																
Brasil	156		156		162		163		169		176		178		28	100,0
Concluintes	129.279	39,8	139.947	39,7	174.316	37,4	201.392	38,1	237.891	38,0	277.572	38,7	299.246	40,6	169.967	131,5
Universidades	81.492	37,6	87.489	37,5	103.514	34,0	113.502	34,6	124.331	32,8	134.710	32,9	135.385	34,2	53.893	66,1
Centros Universitários	15.041	57,9	18.337	52,0	24.364	46,5	29.642	44,5	42.724	45,4	47.497	41,5	53.261	44,3	38.220	254,1
Faculdades e outras IES	32.746	40,0	34.121	40,9	46.438	42,4	58.248	43,8	70.836	46,4	95.365	49,0	110.600	50,2	77.854	237,8
Ciências, Matemática e Computação																
Concluintes	27.244	8,4	28.882	8,2	35.670	7,7	40.325	7,6	48.667	7,8	56.436	7,9	59.821	8,1	32.577	119,6
Universidades	19.467	9,0	20.791	8,9	25.048	8,2	27.133	8,3	30.203	8,0	34.199	8,4	35.446	8,9	15.979	82,1
Centros Universitários	2.184	8,4	3.431	9,7	4.409	8,4	5.557	8,3	8.421	8,9	9.051	7,9	9.468	7,9	7.284	333,5
Faculdades e outras IES	5.593	6,8	4.660	5,6	6.213	5,7	7.635	5,7	10.043	6,6	13.186	6,8	14.907	6,8	9.314	166,5
Engenharia, Produção e Construção																
Brasil	50		66		77		81		107		114		119		80	100,0
Concluintes	22.873	7,0	24.165	6,9	28.024	6,0	30.456	5,8	33.148	5,3	36.918	5,1	41.491	5,6	18.618	81,4
Universidades	17.060	7,9	17.820	7,6	20.159	6,6	21.209	6,5	22.706	6,0	25.393	6,2	27.894	7,0	10.834	63,5
Centros Universitários	1.043	4,0	2.159	6,1	3.150	6,0	3.506	5,3	4.179	4,4	4.536	4,0	5.287	4,4	4.244	406,9
Faculdades e outras IES	4.770	5,8	4.186	5,0	4.715	4,3	5.741	4,3	6.263	4,1	6.989	3,6	8.310	3,8	3.540	74,2
Agricultura e Veterinária																
Concluintes	6.775	2,1	7.236	2,1	8.780	1,9	9.888	1,9	10.256	1,6	11.874	1,7	13.552	1,8	6.777	100,0
Universidades	5.654	2,6	6.118	2,6	7.487	2,5	8.062	2,5	8.266	2,2	9.621	2,4	10.857	2,7	5.203	92,0
Centros Universitários	203	0,8	280	0,8	426	0,8	702	1,1	550	0,6	668	0,6	797	0,7	594	292,6
Faculdades e outras IES	918	1,1	838	1,0	867	0,8	1.124	0,8	1.440	0,9	1.585	0,8	1.898	0,9	980	106,8
Saúde e Bem-Estar Social																
Brasil	974		1.169		1.398		1.615		1.737		1.875		1.973		1.262	100,0
Concluintes	42.693	13,1	45.900	13,0	60.363	12,9	70.487	13,3	77.868	12,4	90.610	12,6	103.950	14,1	61.257	143,5
Universidades	35.244	16,3	37.688	16,1	46.987	15,4	52.000	15,8	52.915	13,9	59.576	14,6	65.673	16,6	30.429	86,3
Centros Universitários	1.250	4,8	2.132	6,0	5.700	10,9	8.561	12,9	13.627	14,5	16.120	14,1	20.171	16,8	18.921	1.513,7
Faculdades e outras IES	6.199	7,6	6.080	7,3	7.676	7,0	9.926	7,5	11.326	7,4	14.914	7,7	18.106	8,2	11.907	192,1
Serviços																
Concluintes	3.056	0,9	3.652	1,0	9.026	1,9	12.312	2,3	15.546	2,5	20.246	2,8	17.814	2,4	14.758	482,9
Universidades	1.833	0,8	2.329	1,0	5.392	1,8	6.327	1,9	6.866	1,8	9.404	2,3	6.835	1,7	5.002	272,9
Centros Universitários	322	1,2	408	1,2	1.503	2,9	2.059	3,1	3.592	3,8	3.792	3,3	3.606	3,0	3.284	1.019,9
Faculdades e outras IES	901	1,1	915	1,1	2.131	1,9	3.926	3,0	5.088	3,3	7.050	3,6	7.373	3,3	6.472	718,3

Tabela 15B. Perfil institucional de concluintes das áreas gerais de Educação Superior no Brasi

Fonte: Autor, com base em Sinopse Estatística da Educação SuperiorINEP, edições referentes aos anos de2000 a 2006.

Negócios e Direito	2000		2001		2002		2003		2004		2005		2006		Var. 2006/2000	
Concluintes	**Qtde.**	**%**	**Qtde.**	**%**	**Qtde.**	**%**	**Qtde.**	**%**	**Qtde.**	**%**	**Qtde.**	**%**	**Qtde.**	**%**	**Δ**	**%**
Contabilidade e Tributação																
Concluintes	16.703	5,1	18.211	5,2	20.886	4,5	21.800	4,1	24.213	3,9	28.580	4,0	29.083	3,9	12.380	74,1
Universidades	8.648	4,0	9.342	4,0	9.874	3,2	10.132	3,1	10.516	2,8	11.970	2,9	10.986	2,8	2.338	27,0
Centros Universitários	1.567	6,0	2.013	5,7	2.777	5,3	3.164	4,8	4.333	4,6	4.814	4,2	5.212	4,3	3.645	232,6
Faculdades e outras IES	6.488	7,9	6.856	8,2	8.235	7,5	8.504	6,4	9.364	6,1	11.796	6,1	12.885	5,8	6.397	98,6
Direito																
Concluintes	41.857	12,9	44.202	12,5	53.908	11,6	64.413	12,2	67.238	10,7	73.323	10,2	79.181	10,7	37.324	89,2
Universidades	29.611	13,7	30.402	13,0	36.876	12,1	43.647	13,3	43.886	11,6	45.382	11,1	45.075	11,4	15.464	52,2
Centros Universitários	4.005	15,4	5.181	14,7	6.566	12,5	8.793	13,2	12.069	12,8	15.292	13,4	16.960	14,1	12.955	323,5
Faculdades e outras IES	8.241	10,1	8.619	10,3	10.466	9,5	11.973	9,0	11.283	7,4	12.649	6,5	17.146	7,8	8.905	108,1
Economia																
Concluintes	7.062	2,2	7.247	2,1	7.654	1,6	7.761	1,5	7.814	1,2	8.115	1,1	7.363	1,0	301	4,3
Universidades	4.470	2,1	4.531	1,9	4.891	1,6	4.862	1,5	4.952	1,3	5.117	1,3	4.784	1,2	314	7,0
Centros Universitários	737	2,8	928	2,6	804	1,5	515	0,8	1.158	1,2	774	0,7	921	0,8	184	25,0
Faculdades e outras IES	1.855	2,3	1.788	2,1	1.959	1,8	2.384	1,8	1.704	1,1	2.224	1,1	1.658	0,8	(197)	(10,6)
Gerenciamento e Administração																
Concluintes	35.658	11,0	39.147	11,1	54.656	11,7	64.792	12,3	88.322	14,1	108.793	15,2	122.227	16,6	86.569	242,8
Universidades	17.664	8,1	19.585	8,4	24.534	8,1	26.306	8,0	32.778	8,6	36.304	8,9	39.093	9,9	21.429	121,3
Centros Universitários	5.943	22,9	6.904	19,6	9.461	18,1	10.320	15,5	16.721	17,8	16.764	14,7	20.032	16,7	14.089	237,1
Faculdades e outras IES	12.051	14,7	12.658	15,2	20.661	18,8	28.166	21,2	38.823	25,4	55.725	28,7	63.102	28,6	51.051	423,6
	Qtde.	**Var/ano**	**Qtde.**	**Var/ano**	**Qtde.**	**Var/ano**	**Qtde.**	**Var/ano**	**Qtde.**	**Var/ano**	**Qtde.**	**Var/ano**	**Qtde.**	**Var/ano**		
Universidades																
Contabilidade e Tributação	8.648	100,0	9.342	8,0	9.874	5,7	10.132	2,6	10.516	3,8	11.970	13,8	10.986	(8,2)	2.338	27,0
Direito	29.611	100,0	30.402	2,7	36.876	21,3	43.647	18,4	43.886	0,5	45.382	3,4	45.075	(0,7)	15.464	52,2
Economia	4.470	100,0	4.531	1,4	4.891	7,9	4.862	(0,6)	4.952	1,9	5.117	3,3	4.784	(6,5)	314	7,0
Gerenciamento e Administração	17.664	100,0	19.585	10,9	24.534	25,3	26.306	7,2	32.778	24,6	36.304	10,8	39.093	7,7	21.429	121,3
Centros Universitários																
Contabilidade e Tributação	1.567	100,0	2.013	28,5	2.777	38,0	3.164	13,9	4.333	36,9	4.814	11,1	5.212	8,3	3.645	232,6
Direito	4.005	100,0	5.181	29,4	6.566	26,7	8.793	33,9	12.069	37,3	15.292	26,7	16.960	10,9	12.955	323,5
Economia	737	100,0	928	25,9	804	(13,4)	515	(35,9)	1.158	124,9	774	(33,2)	921	19,0	184	25,0
Gerenciamento e Administração	5.943	100,0	6.904	16,2	9.461	37,0	10.320	9,1	16.721	62,0	16.764	0,3	20.032	19,5	14.089	237,1
Faculdades e outras IES																
Contabilidade e Tributação	6.488	100,0	6.856	5,7	8.235	20,1	8.504	3,3	9.364	10,1	11.796	26,0	12.885	9,2	6.397	98,6
Direito	8.241	100,0	8.619	4,6	10.466	21,4	11.973	14,4	11.283	(5,8)	12.649	12,1	17.146	35,6	8.905	108,1
Economia	1.855	100,0	1.788	(3,6)	1.959	9,6	2.384	21,7	1.704	(28,5)	2.224	30,5	1.658	(25,4)	(197)	(10,6)
Gerenciamento e Administração	12.051	100,0	12.658	5,0	20.661	63,2	28.166	36,3	38.823	37,8	55.725	43,5	63.102	13,2	51.051	423,6

Tabela 15C. Concluintes de cursos superiores de Negócios e Direito no Brasil por natureza de instituição

Fonte: Autor, com base em Sinopse Estatística da Educação Superior, INEP, edições referentes aos anos de 2000 a 2006.

Gerenciamento e Administração	2000		2001		2002		2003		2004		2005		2006		Var. 2006/2000	
	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Δ	%
Brasil																
Instituições	1.180	-	1.391	17,9	1.637	17,7	1.859	13,6	2.013	8,3	2.165	7,6	2.270	4,8	1.090	92,4
Cursos	989	-	1.205	21,8	1.413	17,3	1.710	21,0	2.046	19,6	2.484	21,4	2.836	14,2	1.847	186,8
Cursos por instituição	0,84	-	0,87	3,4	0,86	(0,4)	0,92	6,6	1,02	10,5	1,15	12,9	1,25	8,9	0,4	49,1
Ingressos	129.469	-	167.132	29,1	204.045	22,1	222.306	8,9	232.223	4,5	262.975	13,2	287.294	9,2	157.825	121,9
Ingressos por curso	130,9	-	138,7	6,0	144,4	4,1	130,0	(10,0)	113,5	(12,7)	105,9	(6,7)	101,3	(4,3)	(29,6)	(22,6)
Matrículas	338.789	-	404.122	19,3	493.104	22,0	576.305	16,9	640.724	11,2	704.822	10,0	768.693	9,1	429.904	126,9
Matrículas por curso	342,6	-	335,4	(2,1)	349,0	4,1	337,0	(3,4)	313,2	(7,1)	283,7	(9,4)	271,0	(4,5)	(71,5)	(20,9)
Concluintes	35.658	-	39.147	9,8	54.656	39,6	64.792	18,5	88.322	36,3	108.793	23,2	122.227	12,3	86.569	242,8
Concluintes por curso	36,1	-	32,5	(9,9)	38,7	19,1	37,9	(2,0)	43,2	13,9	43,8	1,5	43,1	(1,6)	7,0	19,5
Participação: ingressos nas matrículas	0,38	-	0,41	8,2	0,41	0,1	0,39	(6,8)	0,36	(6,0)	0,37	2,9	0,37	0,2	(0,01)	(2,2)
Participação: concluintes nas matrículas	0,11	-	0,10	(8,0)	0,11	14,4	0,11	1,4	0,14	22,6	0,15	12,0	0,16	3,0	0,05	51,1
Fluxo calculado por curso: M1 - C1 + I2	-	-	445,2	-	447,3	0,5	440,3	(1,6)	412,6	(6,3)	375,9	(8,9)	341,2	(9,2)		
Diferença entre calculado e matrículas	-	-	109,8	-	98,3	(10,5)	103,3	5,1	99,5	(3,7)	92,1	(7,4)	70,2	(23,8)		

Tabela 16A. Evolução da subárea de Gerenciamento e Administração no Brasil nos anos 2000

Fonte: Autor, com base em Sinopse Estatística da Educação Superior, INEP, edições referentes aos anos de 2000 a 2006.

Gerenciamento e Administração	2000		2001		2002		2003		2004		2005		2006		Var. 2006/2000	
	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Δ	%
Universidades																
Instituições	156	-	156	-	162	3,8	163	0,6	169	3,7	176	4,1	178	1,1	22	14,1
Cursos	370	-	401	8,4	434	8,2	578	33,2	714	23,5	836	17,1	1.007	20,5	637	172,2
Cursos por instituição	2,37	-	2,57	8,4	2,68	4,2	3,55	32,4	4,22	19,1	4,75	12,4	5,66	19,1	3,3	138,5
Ingressos	47.922	-	54.344	13,4	56.648	4,2	61.713	8,9	66.408	7,6	80.170	20,7	90.358	12,7	42.436	88,6
Ingressos por curso	129,5	-	135,5	4,6	130,5	(3,7)	106,8	(18,2)	93,0	(12,9)	95,9	3,1	89,7	(6,4)	(39,8)	(30,7)
Matrículas	160.663	-	173.686	8,1	187.872	8,2	199.307	6,1	212.906	6,8	233.094	9,5	256.638	10,1	95.975	59,7
Matrículas por curso	434,2	-	433,1	(0,3)	432,9	(0,1)	344,8	(20,3)	298,2	(13,5)	278,8	(6,5)	254,9	(8,6)	(179,4)	(41,3)
Concluintes	17.664	-	19.585	10,9	24.534	25,3	26.306	7,2	32.778	24,6	36.304	10,8	39.093	7,7	21.429	121,3
Concluintes por curso	47,7	-	48,8	2,3	56,5	15,7	45,5	(19,5)	45,9	0,9	43,4	(5,4)	38,8	(10,6)	(8,9)	(18,7)
Participação: ingressos nas matrículas	0,30	-	0,31	4,9	0,30	(3,6)	0,31	2,7	0,31	0,7	0,34	10,3	0,35	2,4	0,05	18,0
Participação: concluintes nas matrículas	0,11	-	0,11	2,6	0,13	15,8	0,13	1,1	0,15	16,6	0,16	1,2	0,15	(2,2)	0,04	38,5
Fluxo calculado por curso: M1 - C1 + I2	-	-	522,0	-	514,8	(1,4)	483,1	(6,2)	392,3	(18,8)	348,2	(11,3)	325,1	(6,6)		
Diferença entre calculado e matrículas	-	-	88,9	-	81,9	(7,8)	138,3	68,8	94,1	(31,9)	69,4	(26,3)	70,3	1,3		
Centros Universitários																
Instituições	50	-	66	32,0	77	16,7	81	5,2	107	32,1	114	6,5	119	4,4	69	138,0
Cursos	92	-	115	25,0	135	17,4	172	27,4	222	29,1	292	31,5	341	16,8	249	270,7
Cursos por instituição	1,84	-	1,74	(5,3)	1,75	0,6	2,12	21,1	2,07	(2,3)	2,56	23,5	2,87	11,9	1,0	55,7
Ingressos	20.517	-	24.326	18,6	25.626	5,3	26.737	4,3	33.227	24,3	39.456	18,7	45.519	15,4	25.002	121,9
Ingressos por curso	223,0	-	211,5	(5,1)	189,8	(10,3)	155,4	(18,1)	149,7	(3,7)	135,1	(9,7)	133,5	(1,2)	(89,5)	(40,1)
Matrículas	49.018	-	60.924	24,3	71.955	18,1	79.558	10,6	99.050	24,5	107.163	8,2	118.842	10,9	69.824	142,4
Matrículas por curso	532,8	-	529,8	(0,6)	533,0	0,6	462,5	(13,2)	446,2	(3,5)	367,0	(17,7)	348,5	(5,0)	(184,3)	(34,6)
Concluintes	5.943	-	6.904	16,2	9.461	37,0	10.320	9,1	16.721	62,0	16.764	0,3	20.032	19,5	14.089	237,1
Concluintes por curso	64,6	-	60,0	(7,1)	70,1	16,7	60,0	(14,4)	75,3	25,5	57,4	(23,8)	58,7	2,3	(5,9)	(9,1)
Participação: ingressos nas matrículas	0,42	-	0,40	(4,6)	0,36	(10,8)	0,34	(5,6)	0,34	(0,2)	0,37	9,8	0,38	4,0	(0,04)	(8,5)
Participação: concluintes nas matrículas	0,12	-	0,11	(6,5)	0,13	16,0	0,13	(1,3)	0,17	30,1	0,16	(7,3)	0,17	7,8	0,05	39,0
Fluxo calculado por curso: M1 - C1 + I2	-	-	679,7	-	659,6	(3,0)	618,4	(6,2)	552,2	(10,7)	506,0	(8,4)	443,1	(12,4)		
Diferença entre calculado e matrículas	-	-	150,0	-	126,6	(15,6)	155,8	23,1	106,0	(31,9)	139,0	31,1	94,6	(32,0)		
Faculdades e outras IES																
Instituições	974	-	1.169	20,0	1.398	19,6	1.615	15,5	1.737	7,6	1.875	7,9	1.973	5,2	999	102,6
Cursos	527	-	689	30,7	844	22,5	960	13,7	1.110	15,6	1.356	22,2	1.488	9,7	961	182,4
Cursos por instituição	0,54	-	0,59	8,9	0,60	2,4	0,59	(1,5)	0,64	7,5	0,72	13,2	0,75	4,3	0,2	39,4
Ingressos	61.030	-	88.462	44,9	121.771	37,7	133.856	9,9	132.588	(0,9)	143.349	8,1	151.417	5,6	90.387	148,1
Ingressos por curso	115,8	-	128,4	10,9	144,3	12,4	139,4	(3,4)	119,4	(14,3)	105,7	(11,5)	101,8	(3,7)	(14,0)	(12,1)
Matrículas	129.108	-	169.512	31,3	233.277	37,6	297.440	27,5	328.768	10,5	364.565	10,9	393.213	7,9	264.105	204,6
Matrículas por curso	245,0	-	246,0	0,4	276,4	12,3	309,8	12,1	296,2	(4,4)	268,9	(9,2)	264,3	(1,7)	19,3	7,9
Concluintes	12.051	-	12.658	5,0	20.661	63,2	28.166	36,3	38.823	37,8	55.725	43,5	63.102	13,2	51.051	423,6
Concluintes por curso	22,9	-	18,4	(19,7)	24,5	33,2	29,3	19,9	35,0	19,2	41,1	17,5	42,4	3,2	19,5	85,5
Participação: ingressos nas matrículas	0,47	-	0,52	10,4	0,52	0,0	0,45	(13,8)	0,40	(10,4)	0,39	(2,5)	0,39	(2,1)	(0,09)	(18,5)
Participação: concluintes nas matrículas	0,09	-	0,07	(20,0)	0,09	18,6	0,09	6,9	0,12	24,7	0,15	29,4	0,16	5,0	0,07	71,9
Fluxo calculado por curso: M1 - C1 + I2	-	-	350,5	-	371,9	6,1	391,3	5,2	399,9	2,2	366,9	(8,3)	329,5	(10,2)		
Diferença entre calculado e matrículas	-	-	104,5	-	95,5	(8,6)	81,5	(14,7)	103,8	27,3	98,1	(5,5)	65,3	(33,5)		

Tabela 16B. Evolução da subárea de Gerenciamento e Administração no Brasil por natureza de instituição nos anos 2000

Fonte: Autor, com base em Sinopse Estatística da Educação Superior, INEP, edições referentes aos anos de 2000 a 2006.

Gerenciamento e Administração	2000		2001		2002		2003		2004		2005		2006		Var. Conc/Ing	
Relação ingressos/concluintes	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Δ	%
Turma 2000																
Brasil - total	129.469	100,0					64.792	100,0							(64.677)	50,0
Brasil - por curso	130,9						37,9								(93)	28,9
Universidades - total	47.922	37,0					26.306	40,6							(21.616)	54,9
Universidades - por curso	129,5						45,5								(84)	35,1
Centros universitários - total	20.517	15,8					10.320	15,9							(10.197)	50,3
Centros universitários - por curso	223,0						60,0								(163)	26,9
Faculdades e outras IES - total	61.030	47,1					28.166	43,5							(32.864)	46,2
Faculdades e outras IES - por curso	115,8						29,3								(86)	25,3
Turma 2001																
Brasil - total			167.132	100,0					88.322	100,0					(78.810)	52,8
Brasil - por curso			138,7						43,2						(96)	31,1
Universidades - total			54.344	32,5					32.778	37,1					(21.566)	60,3
Universidades - por curso			135,5						45,9						(90)	33,9
Centros universitários - total			24.326	14,6					16.721	18,9					(7.605)	68,7
Centros universitários - por curso			211,5						75,3						(136)	35,6
Faculdades e outras IES - total			88.462	52,9					38.823	44,0					(49.639)	43,9
Faculdades e outras IES - por curso			128,4						35,0						(93)	27,2
Turma 2002																
Brasil - total					204.045	100,0					108.793	100,0			(95.252)	53,3
Brasil - por curso					144,4						43,8				(101)	30,3
Universidades - total					56.648	27,8					36.304	33,4			(20.344)	64,1
Universidades - por curso					130,5						43,4				(87)	33,3
Centros universitários - total					25.626	12,6					16.764	15,4			(8.862)	65,4
Centros universitários - por curso					189,8						57,4				(132)	30,2
Faculdades e outras IES - total					121.771	59,7					55.725	51,2			(66.046)	45,8
Faculdades e outras IES - por curso					144,3						41,1				(103)	28,5
Turma 2003																
Brasil - total							222.306	100,0					122.227	100,0	(100.079)	55,0
Brasil - por curso							130,0						43,1		(87)	33,2
Universidades - total							61.713	27,8					39.093	32,0	(22.620)	63,3
Universidades - por curso							106,8						38,8		(68)	36,4
Centros universitários - total							26.737	12,0					20.032	16,4	(6.705)	74,9
Centros universitários - por curso							155,4						58,7		(97)	37,8
Faculdades e outras IES - total							133.856	60,2					63.102	51,6	(70.754)	47,1
Faculdades e outras IES - por curso							139,4						42,4		(97)	30,4

Tabela 16C. Relação entre ingressos e concluintes na subárea de Gerenciamento e Administração no Brasil para as turmas de 2000 a 2003

Fonte: Autor, com base em Sinopse Estatística da Educação Superior, INEP, edições referentes aos anos de 2000 a 2006.

Ano / Idade	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
15	3.656.738	3.642.096	3.552.194	3.519.628	3.487.296	3.457.424	3.382.919	3.304.150	3.269.412
16	3.591.059	3.651.925	3.637.378	3.547.704	3.515.287	3.483.102	3.453.375	3.379.061	3.300.482
17	3.557.211	3.586.335	3.647.197	3.632.781	3.543.330	3.511.063	3.479.024	3.449.438	3.375.313
Faixa de ensino médio	10.805.008	**10.880.356**	10.836.769	10.700.113	10.545.913	10.451.589	10.315.318	10.132.649	9.945.207
18	3.493.189	3.552.531	3.581.693	3.642.590	3.628.304	3.539.074	3.506.953	3.475.060	3.445.612
19	3.357.660	3.488.596	3.547.934	3.577.170	3.638.103	3.623.947	3.534.935	3.502.958	3.471.209
20	3.283.699	3.352.050	3.482.861	3.542.241	3.571.570	3.632.548	3.618.555	3.529.812	3.498.017
21	3.181.186	3.277.021	3.345.350	3.476.051	3.535.484	3.564.925	3.625.958	3.612.161	3.523.740
22	3.090.321	3.174.719	3.270.470	3.338.825	3.469.423	3.528.909	3.558.465	3.619.555	3.605.952
23	3.015.010	3.084.041	3.168.375	3.264.089	3.332.472	3.462.976	3.522.516	3.552.187	3.613.337
24	2.953.361	3.008.883	3.077.879	3.162.197	3.257.879	3.326.292	3.456.707	3.516.305	3.546.090
Faixa da educação superior	**22.374.426**	22.937.841	23.474.562	24.003.163	24.433.235	24.678.671	**24.824.089**	24.808.038	24.703.957
	2008	**2009**	**2010**	**2011**	**2012**	**2013**	**2014**	**2015**	**2016**
15	3.270.148	3.291.143	3.304.985	3.325.403	3.349.670	3.380.249	3.424.200	3.463.135	3.481.217
16	3.265.883	3.266.717	3.287.790	3.301.711	3.322.198	3.346.530	3.377.170	3.421.170	3.460.157
17	3.296.921	3.262.460	3.263.392	3.284.537	3.298.529	3.319.086	3.343.482	3.374.185	3.418.230
Faixa de ensino médio	9.832.952	9.820.320	9.856.167	9.911.651	9.970.397	10.045.865	10.144.852	10.258.490	10.359.604
18	3.371.674	3.293.466	3.259.141	3.260.164	3.281.375	3.295.440	3.316.066	3.340.528	3.371.286
19	3.441.897	3.368.143	3.290.117	3.255.919	3.257.027	3.278.304	3.292.442	3.313.136	3.337.659
20	3.466.448	3.437.309	3.363.784	3.285.976	3.251.930	3.253.144	3.274.505	3.288.739	3.309.511
21	3.492.164	3.460.810	3.431.879	3.358.617	3.281.062	3.247.200	3.248.544	3.270.006	3.284.345
22	3.517.846	3.486.487	3.455.345	3.426.611	3.353.598	3.276.292	3.242.612	3.244.084	3.265.641
23	3.599.928	3.512.131	3.480.987	3.450.045	3.421.494	3.348.727	3.271.666	3.238.166	3.239.757
24	3.607.303	3.594.085	3.506.594	3.475.651	3.444.898	3.416.528	3.344.002	3.267.183	3.233.851
Faixa da educação superior	24.497.260	24.152.431	23.787.847	23.512.983	23.291.384	23.115.635	22.989.837	22.961.842	23.042.050
	2017	**2018**	**2019**	**2020**	**2021**	**2022**	**2023**	**2024**	**2025**
15	3.467.842	3.428.438	3.374.172	3.306.637	3.228.891	3.144.156	3.056.415	2.971.483	2.893.432
16	3.478.302	3.465.017	3.425.724	3.371.578	3.304.163	3.226.538	3.141.924	3.054.304	2.969.487
17	3.457.260	3.475.469	3.462.273	3.423.090	3.369.056	3.301.754	3.224.248	3.139.753	3.052.253
Faixa de ensino médio	10.403.404	10.368.924	10.262.169	10.101.305	9.902.110	9.672.448	9.422.587	9.165.540	**8.915.172**
18	3.415.371	3.454.446	3.472.720	3.459.610	3.420.531	3.366.601	3.299.411	3.222.023	3.137.645
19	3.368.467	3.412.592	3.451.712	3.470.053	3.457.023	3.418.040	3.364.213	3.297.134	3.219.861
20	3.334.103	3.364.976	3.409.154	3.448.333	3.466.747	3.453.815	3.414.952	3.361.256	3.294.317
21	3.305.206	3.329.882	3.360.834	3.405.078	3.444.323	3.462.819	3.450.004	3.411.285	3.357.749
22	3.280.075	3.301.025	3.325.787	3.356.818	3.401.120	3.440.421	3.459.001	3.446.304	3.407.726
23	3.261.398	3.275.930	3.296.968	3.321.817	3.352.919	3.397.270	3.436.629	3.455.291	3.442.713
24	3.235.553	3.257.278	3.271.907	3.293.034	3.317.961	3.349.128	3.393.528	3.432.947	3.451.690
Faixa da educação superior	23.200.173	23.396.129	23.589.082	23.754.743	23.860.624	23.888.094	23.817.738	23.626.240	23.311.701

Tabela 17. Projeção da população do Brasil por idade para o período1999-2025

Fonte: IBGE/Diretoria de Pesquisas. Coordenação de População e Indicadores Sociais.

ftp://ftp.ibge.gov.br/Estimativas_Projecoes_Populacao/Revisao_2008_Projecoes_1980_2050/Revisao_2008_Projecoes_1980_2050/

Notas:

Faixa de ensino médio	2000-2009	90,3	2010-2017	105,6	2018-2025	86,0		
Faixa da educação superior	1999-2005	110,9	2006-2015	92,6	2016-2022	103,7	2023-2025	97,9

Ensino médio	2000		2001		2002		2003		2004		2005		2006		2007	
Dados reais	**Qtde.**	**%**	**Qtde.**	**%**	**Qtde.**	**%**	**Qtde.**	**%**	**Qtde.**	**%**	**Qtde.**	**%**	**Qtde.**	**%**	**Qtde.**	**%**
População de 15 a 17anos	10.880.356		10.836.769		10.700.113		10.545.913		10.451.589		10.315.318		10.132.649		9.945.207	
Variação anual da população			(43.587)	(0,4)	(136.656)	(1,3)	(154.200)	(1,4)	(94.324)	(0,9)	(136.271)	(1,3)	(182.669)	(1,8)	(187.442)	(1,8)
Matrículas na faixa etária	3.630.950	33,4	3.882.864	35,8	4.232.734	39,6	4.543.426	43,1	4.725.129	45,2	4.769.461	46,2	4.813.271	47,5	4.621.288	46,5
Variação das matrículas de 15 a 17			251.914	6,9	349.870	9,0	310.692	7,3	181.703	4,0	44.332	0,9	43.810	0,9	(191.983)	(4,0)
Matrículas fora da faxia etária	4.561.998		4.515.144		4.477.850		4.529.526		4.444.228		4.261.841		4.093.549		3.643.528	
Var. das matrículas fora da faixa			(46.854)	(1,0)	(37.294)	(0,8)	51.676	1,2	(85.298)	(1,9)	(182.387)	(4,1)	(168.292)	(3,9)	(450.021)	(11,0)
Matrículas totais	8.192.948	100,0	8.398.008	100,0	8.710.584	100,0	9.072.952	100,0	9.169.357	100,0	9.031.302	100,0	8.906.820	100,0	8.264.816	100,0
até a faixa etária própria	3.630.950	44,3	3.882.864	46,2	4.232.734	48,6	4.543.426	50,1	4.725.129	51,5	4.769.461	52,8	4.813.271	54,0	4.621.288	55,9
na faixa de 18 a 19 anos	2.182.528	26,6	2.160.393	25,7	2.144.388	24,6	2.223.576	24,5	2.231.158	24,3	2.159.570	23,9	2.122.633	23,8	1.958.859	23,7
na faixa de 20 a 24 anos	1.709.733	20,9	1.668.968	19,9	1.646.595	18,9	1.600.455	17,6	1.523.534	16,6	1.431.557	15,9	1.330.380	14,9	1.079.570	13,1
na faixa acima de 24 anos	669.737	8,2	685.783	8,2	686.867	7,9	705.495	7,8	689.536	7,5	670.714	7,4	640.536	7,2	605.099	7,3
Variação nas matrículas totais			205.060	2,5	312.576	3,7	362.368	4,2	96.405	1,1	(138.055)	(1,5)	(124.482)	(1,4)	(642.004)	(7,2)
Aprovados	6.004.808	73,3	6.094.895	72,6	6.196.666	71,1	6.334.050	69,8	6.535.898	71,3	6.583.114	72,9	6.468.517	72,6	6.534.884	79,1
Variação nos aprovados			90.087	1,5	101.771	1,7	137.384	2,2	201.848	3,2	47.216	0,7	(114.597)	(1,7)	66.367	1,0
Concluintes	2.484.972	30,3	1.836.130	21,9	1.855.419	21,3	1.884.874	20,8	1.851.834	20,2	1.879.044	20,8	1.858.615	20,9	1.741.126	21,1
Variação nos concluintes			(648.842)	(26,1)	19.289	1,1	29.455	1,6	(33.040)	(1,8)	27.210	1,5	(20.429)	(1,1)	(117.489)	(6,3)
Educação de Jovens e Adultos																
Matrículas no EJA	873.224		987.376		874.001		980.743		1.157.593		1.223.859		1.345.165		1.278.690	
Variação das matrículas no EJA			114.152	13,1	(113.375)	(11,5)	106.742	12,2	176.850	18,0	66.266	5,7	121.306	9,9	(66.475)	(4,9)
Concluintes no EJA	313.732	35,9	380.764	38,6	364.905	41,8	417.667	42,6	448.571	38,8	430.287	35,2	451.430	33,6	490.951	38,4
Variação dos concluintes no EJA			67.032	21,4	(15.859)	(4,2)	52.762	14,5	30.904	7,4	(18.284)	(4,1)	21.143	4,9	39.521	8,8
Qualificados (potencial para ES -> 5 anos)																
. Inicial			-		1.762.755		2.775.427		3.734.101		4.734.753		5.638.865		4.737.340	
. Qualificados (ER + EJA)			2.798.704		2.216.894		2.220.324		2.302.541		2.300.405		2.309.331		2.310.045	
. Ingressos			1.035.949		1.204.222		1.261.650		1.301.889		1.396.293		1.448.101		1.489.774	
. Desatualização			-		-		-		-		-		1.762.755		1.012.672	
. Final			1.762.755		2.775.427		3.734.101		4.734.753		5.638.865		4.737.340		4.544.939	

Tabela 18A. Ensino Médio - dados de 2000 a 2007

Fonte: Autor com base em Sinopses Estatísticas do Ensino Médio, INEP, de 2000 a 2007

Ensino médio	2008		2009		2010		2011		2012		2013		2014		2015	
Projeção	**Qtde.**	**%**	**Qtde.**	**%**	**Qtde.**	**%**	**Qtde.**	**%**	**Qtde.**	**%**	**Qtde.**	**%**	**Qtde.**	**%**	**Qtde.**	**%**
População de 15 a 17anos	9.832.952		9.820.320		9.856.167		9.911.651		9.970.397		10.045.865		10.144.852		10.258.490	
Variação anual da população	(112.255)	(1,1)	(12.632)	(0,1)	35.847	0,4	55.484	0,6	58.746	0,6	75.468	0,8	98.987	1,0	113.638	1,1
Matrículas na faixa etária (1)	4.680.422		4.788.269		4.922.807		5.071.105		5.225.416		5.393.213		5.579.019		5.778.929	
Matrículas fora da faxia etária	3.580.565		3.519.859		3.461.315		3.404.842		3.350.352		3.297.760		3.246.988		3.197.959	
Matrículas totais	8.260.986	100,0	8.308.128	100,0	8.384.122	100,0	8.475.947	100,0	8.575.768	100,0	8.690.974	100,0	8.826.007	100,0	8.976.889	100,0
até a faixa etária própria	4.680.422	56,7	4.788.269	57,6	4.922.807	58,7	5.071.105	59,8	5.225.416	60,9	5.393.213	62,1	5.579.019	63,2	5.778.929	64,4
na faixa de 18 a 19 anos (2)	1.951.963	23,6	1.945.092	23,4	1.938.244	23,1	1.931.421	22,8	1.924.621	22,4	1.917.846	22,1	1.911.095	21,7	1.904.367	21,2
na faixa de 20 a 24 anos (3)	1.031.707	12,5	985.966	11,9	942.253	11,2	900.478	10,6	860.555	10,0	822.402	9,5	785.940	8,9	751.095	8,4
na faixa acima de 24 anos (4)	596.895	7,2	588.802	7,1	580.819	6,9	572.944	6,8	565.175	6,6	557.513	6,4	549.954	6,2	542.497	6,0
Concluintes (5)	1.756.948	21,3	1.783.859	21,5	1.817.377	21,7	1.854.837	21,9	1.894.614	22,1	1.938.413	22,3	1.987.341	22,5	2.040.629	22,7
Matrículas no EJA (6)	15.823		26.910		33.518		37.460		39.777		43.799		48.928		53.288	
Concluintes no EJA (7)	484.295		477.728		471.251		464.862		458.559		452.342		446.208		440.159	
Qualificados (potencial para ES -> 5 anos)																
. Inicial	4.544.939		4.292.116		3.978.140		3.753.816		3.565.921		3.412.298		3.364.720		3.327.306	
. Qualificados (ER + EJA)	2.232.077		2.241.243		2.261.587		2.288.628		2.319.699		2.353.173		2.390.755		2.433.550	
. Ingressos	1.526.226		1.554.567		1.581.799		1.615.293		1.653.051		1.694.901		1.741.493		1.796.966	
. Desatualização	958.674		1.000.652		904.112		861.230		820.271		705.851		686.676		679.788	
. Final	4.292.116		3.978.140		3.753.816		3.565.921		3.412.298		3.364.720		3.327.306		3.284.101	

Ensino médio	2016		2017		2018		2019		2020		2021		2023		2025	
Projeção	**Qtde.**	**%**	**Qtde.**	**%**	**Qtde.**	**%**	**Qtde.**	**%**	**Qtde.**	**%**	**Qtde.**	**%**	**Qtde.**	**%**	**Qtde.**	**%**
População de 15 a 17anos	10.359.604		10.403.404		10.368.924		10.262.169		10.101.305		9.902.110		9.422.587		8.915.172	
Variação anual da população	101.114	1,0	43.800	0,4	(34.480)	(0,3)	(106.755)	(1,0)	(160.864)	(1,6)	(199.195)	(2,0)	(249.861)	(4,8)	(250.368)	(5,4)
Matrículas na faixa etária (1)	5.978.042	57,7	6.149.546	59,1	6.278.460	60,6	6.365.177	62,0	6.418.014	63,5	6.444.700	65,1	6.435.004	68,3	6.388.694	71,7
Matrículas fora da faxia etária	3.150.600		3.104.840		3.060.613		3.017.855		2.976.504		2.936.503		2.860.326		2.788.906	
Matrículas totais	9.128.641	100,0	9.254.386	100,0	9.339.073	100,0	9.383.032	100,0	9.394.518	100,0	9.381.203	100,0	9.295.330	100,0	9.177.600	100,0
até a faixa etária própria	5.978.042	65,5	6.149.546	66,5	6.278.460	67,2	6.365.177	67,8	6.418.014	68,3	6.444.700	68,7	6.435.004	69,2	6.388.694	69,6
na faixa de 18 a 19 anos (2)	1.897.663	20,8	1.890.982	20,4	1.884.325	20,2	1.877.692	20,0	1.871.082	19,9	1.864.495	19,9	1.851.391	19,9	1.838.378	20,0
na faixa de 20 a 24 anos (3)	717.795	7,9	685.972	7,4	655.559	7,0	626.495	6,7	598.719	6,4	572.174	6,1	522.564	5,6	477.255	5,2
na faixa acima de 24 anos (4)	535.142	5,9	527.886	5,7	520.729	5,6	513.668	5,5	506.704	5,4	499.834	5,3	486.372	5,2	473.272	5,2
Concluintes (5)	2.094.955	22,9	2.144.106	23,2	2.184.402	23,4	2.215.655	23,6	2.239.565	23,8	2.257.761	24,1	2.280.051	24,5	2.294.400	25,0
Matrículas no EJA (6)	54.325		49.151		40.296		31.253		23.910		18.196		9.182		7.261	
Concluintes no EJA (7)	434.191		428.304		422.497		416.768		411.118		405.543		394.621		383.993	
Qualificados (potencial para ES -> 5 anos)																
. Inicial	3.284.101		3.228.601		3.153.252		3.048.468		2.903.131		2.711.105		2.197.309		1.587.733	
. Qualificados (ER + EJA)	2.480.788		2.529.145		2.572.410		2.606.899		2.632.423		2.650.682		2.670.914		2.676.409	
. Ingressos	1.862.952		1.937.846		2.018.922		2.102.974		2.187.866		2.270.385		2.418.873		2.526.861	
. Desatualização	673.335		666.648		658.273		649.262		636.583		617.836		553.488		444.558	
. Final	3.228.601		3.153.252		3.048.468		2.903.131		2.711.105		2.473.567		1.895.861		1.292.724	

Tabela 18B. Projeção do Ensino Médio até 2025

Fonte: Autor

Notas: Projeções exponenciais 1) à meta de 71,7% da faixa etária própria, a partir de 2007; 2) à taxa de -0,4% a.a.; 3) à taxa de -4,4% a.a.; 4) à taxa de -1,4% a.a.; 5) à meta de 25% das matrículas; 6) à taxa de -1,4% a.a.; 7) à taxa de 38,6% da matrícula.

Ensino superior	2000		2001		2002		2003		2004		2005		2006	
Dados reais	**Qtde.**	**%**	**Qtde.**	**%**	**Qtde.**	**%**	**Qtde.**	**%**	**Qtde.**	**%**	**Qtde.**	**%**	**Qtde.**	**%**
População de 18 a 24 anos	22.937.841		23.474.562		24.003.163		24.433.235		24.678.671		24.824.089		24.808.038	
Variação anual da população			536.721	2,3	528.601	2,3	430.072	1,8	245.436	1,0	145.418	0,6	(16.051)	(0,1)
Matrículas e var. anual	2.694.245		3.029.184	12,4	3.478.599	14,8	3.885.164	11,7	4.161.711	7,1	4.450.530	6,9	4.676.074	5,1
Taxa de escolaridade bruta e var.	11,7	==>	12,9	1,16	14,5	1,59	15,9	1,41	16,9	0,96	17,9	1,06	18,8	0,92
Ingressos e part. nas matrículas	897.557	33,3	1.035.949	34,2	1.204.222	34,6	1.261.650	32,5	1.301.889	31,3	1.396.293	31,4	1.448.101	31,0
Variação nos ingressos e nas part.			138.392	0,9	168.273	0,4	57.428	(2,1)	40.239	(1,2)	94.404	0,1	51.808	(0,4)
Concluintes e part. nas matrículas	324.734	12,1	352.305	11,6	466.260	13,4	528.223	13,6	626.617	15,1	717.858	16,1	736.829	15,8
Variação nos concluintes			27.571	(0,4)	113.955	1,8	61.963	0,2	98.394	1,5	91.241	1,1	18.971	(0,4)
Em curso ao final do período (1)	2.369.511	87,9	2.676.879	88,4	3.012.339	86,6	3.356.941	86,4	3.535.094	84,9	3.732.672	83,9	3.939.245	84,2
Perda de matrículas (2)			376.276	12,4	402.502	11,6	388.825	10,0	497.119	11,9	480.857	10,8	504.699	10,8
Concluintes: ensino médio regular	2.484.972		1.836.130		1.855.419		1.884.874		1.851.834		1.879.044		1.858.615	
Concluintes: ensino médio EJA	313.732		380.764		364.905		417.667		448.571		430.287		451.430	
Fluxo potencial de ingresso na ES	==>		2.798.704		2.216.894		2.220.324		2.302.541		2.300.405		2.309.331	
Rel. potencial-ingresso: reg. e total			2,40	2,70	1,52	1,84	1,47	1,76	1,45	1,77	1,33	1,65	1,30	1,59

Tabela 19A. Ensino Superior - dados do ensino presencial de 2000 a 2006

Fonte: Autor com base em Sinopses Estatísticas da Educação Superior, INEP, de 2000 a 2006

Notas: 1) Matrículas do período - concluintes; 2) Em curso ao final do período anterior + ingressos - matrículas.

Ensino superior	2007		2008		2009		2010		2011		2012		2013		2014	
Projeção	**Qtde.**	**%**	**Qtde.**	**%**	**Qtde.**	**%**	**Qtde.**	**%**	**Qtde.**	**%**	**Qtde.**	**%**	**Qtde.**	**%**	**Qtde.**	**%**
População de 18 a 24 anos	24.703.957		24.497.260		24.152.431		23.787.847		23.512.983		23.291.384		23.115.635		22.989.837	
Matrículas: taxa de escolaridade bruta média	4.836.220		4.980.897		5.100.367		5.217.306		5.356.109		5.510.456		5.680.004		5.867.178	
Concluintes: var.tx. média corr. (4)	775.568	16,0	812.923	16,3	847.172	16,6	881.952	16,9	921.459	17,2	964.812	17,5	1.012.120	17,8	1.063.998	18,1
Em curso ao final do período (1)	4.060.652	84,0	4.167.974	83,7	4.253.195	83,4	4.335.354	83,1	4.434.650	82,8	4.545.644	82,5	4.667.884	82,2	4.803.180	81,9
Ingressos: média da tx. do período	1.489.774	30,8	1.526.226	30,6	1.554.567	30,5	1.581.799	30,3	1.615.293	30,2	1.653.051	30,0	1.694.901	29,8	1.741.493	29,7
Perda de matrículas (2)	592.799	12,3	605.981	2,7	622.174	2,7	617.688	2,7	594.538	2,7	577.245	2,7	560.541	2,8	542.199	2,8
Concluintes: ensino médio regular	1.741.126		1.756.948		1.783.859		1.817.377		1.854.837		1.894.614		1.938.413		1.987.341	
Concluintes: ensino médio EJA	490.951		484.295		477.728		471.251		464.862		458.559		452.342		446.208	
Fluxo potencial de ingresso na ES	2.310.045		2.232.077		2.241.243		2.261.587		2.288.628		2.319.699		2.353.173		2.390.755	
Rel. potencial-ingresso: reg. e total	1,25	1,55	1,14	1,46	1,13	1,44	1,13	1,43	1,13	1,42	1,12	1,40	1,12	1,39	1,11	1,37

Ensino superior	2015		2016		2017		2018		2019		2020		2023		2025	
Projeção	**Qtde.**	**%**	**Qtde.**	**%**	**Qtde.**	**%**	**Qtde.**	**%**	**Qtde.**	**%**	**Qtde.**	**%**	**Qtde.**	**%**	**Qtde.**	**%**
População de 18 a 24 anos	22.961.842		23.042.050		23.200.173		23.396.129		23.589.082		23.754.743		23.817.738		23.311.701	
Matrículas: taxa de escolaridade bruta média	6.086.262		6.343.305		6.633.401		6.947.676		7.275.405		7.609.340		8.547.691		9.024.505	
Concluintes: var.tx. média corr. (1)	1.123.286	18,5	1.191.472	18,8	1.268.039	19,1	1.351.650	19,5	1.440.490	19,8	1.533.304	20,2	1.815.578	21,2	1.985.391	22,0
Em curso ao final do período (2)	4.962.975	81,5	5.151.833	81,2	5.365.362	80,9	5.596.026	80,5	5.834.915	80,2	6.076.036	79,8	6.732.113	78,8	7.039.114	78,0
Ingressos: média da tx. do período	1.796.966	29,5	1.862.952	29,4	1.937.846	29,2	2.018.922	29,1	2.102.974	28,9	2.187.866	28,8	2.418.873	28,3	2.526.861	28,0
Perda de matrículas (3)	513.884	2,8	482.623	2,8	456.278	2,8	436.607	2,8	423.596	2,8	413.441	2,8	402.734	2,8	405.003	2,8
Concluintes: ensino médio regular	2.040.629		2.094.955		2.144.106		2.184.402		2.215.655		2.239.565		2.280.051		2.294.400	
Concluintes: ensino médio EJA	440.159		434.191		428.304		422.497		416.768		411.118		394.621		383.993	
Fluxo potencial de ingresso na ES	2.433.550		2.480.788		2.529.145		2.572.410		2.606.899		2.632.423		2.670.914		2.676.409	
Rel. potencial-ingresso: reg. e total	1,11	1,55	1,10	1,33	1,08	1,31	1,06	1,27	1,04	1,24	1,01	1,20	0,94	1,10	0,91	1,06

Tabela 19B. Projeção do Ensino Superior presencial até 2025

Fonte: Autor

Notas: Projeções exponenciais 1) à meta de 22% da matrícula, a partir de 2006; 2) Matrículas do período - concluintes; 3) Em curso ao final do período anterior + ingressos - matrículas .

Considerações Finais

A modernidade difere de períodos anteriores da história humana por assentar o ideal de emancipação do homem na organização, ou seja, na disposição voluntária e concertada de esforços direcionados para fins antevistos como promotores de suficiente domínio sobre a natureza e o meio social, a possibilitarem vida livre de ameaça de pobrezas materiais, políticas, intelectuais e morais. O arcabouço moral e intelectual desenvolvido na Idade das Luzes forneceu o substrato às formas de organização do Estado e aos modos de organização da produção, cujas diferentes concepções haurem a mesma fonte para variarem nos meios escolhidos à consecução de objetivos que se pretendiam similares.

Contudo, o futuro que se apresentava pródigo - fecundo na geração de idéias, nas descobertas e nas invenções; abundante na produção material; magnânimo na distribuição da riqueza - foi açambarcado pelo poder. Povos, etnias e classes sociais, uns sobre os outros, buscaram concentração de poder e riqueza e instituíram tantas estratificações sociais e diferenças entre os níveis materiais de existência, a ponto de muitas vezes não ser fácil reconhecê-los como contemporâneos. Aos homens foi permitido, até ativamente, participarem de seu tempo, mas não se assenhorearem de seus tempos.

As alavancas da desigualdade foram a guerra e o capital, ambas manejadas por combatentes argutos, a atuarem em mútuo reforço para conformar uma ética da vantagem, que passa a ser encoberta pela falsa neutralidade do ente Mercado. Assim, foi possível que do ideário do Iluminismo tudo se concretizasse menos a distribuição da riqueza, que nele se pautava pela ética da eqüidade. A abundância não redundou em vida digna para a maioria; paradoxalmente produziu modos de vida marcados, para uns, pelo desperdício, para outros, pela escassez, apesar de concomitantes. A desigualdade, a exploração, a diferenciação social e a exclusão se transformaram, muitas vezes, em perversão, ao se deitar fora ou destinar aos animais grande quantidade de víveres, faltantes aos mais pobres, apenas para regular os preços.

Os sistemas de dominação distorceram o papel do Estado e a finalidade da produção, ao instituírem ideologia abrangente e matizada que propõe, articula, dissemina e mantém conjunto de valores que abarcam todas as dimensões da vida, dotando-as de sentido. Os projetos coletivos e individuais neles encontram referência à concretização e, uma vez realizados, realimentam o sistema e reforçam as instituições. De tão bem engendrado o processo, a alguns pareceu que se chegara ao fim da História, delírio que desastres naturais, econômicos e sociais podem reverter. Para o homem do povo, porém, premido pelas necessidades e confrontado por regras e instituições que o tolhem, a seguida manifestação de sua impotência incute-lhe ser ele caudatário da História e não seu agente. Não a vê como instrumento para transformar o presente e apropriar-se de seu tempo, nem sua atomização social o estimula a ir ao encontro da formulação de projetos coletivos. Engrenagem da máquina, mitifica-a; afinal, o atual está-

gio de civilização é superior ao de todas as outras eras e a complexidade assumida pela ordenação do mundo está além de sua compreensão.

A Universidade chegou a ser reduto do pensar o mundo, a fim de, pela busca do saber desinteressado e condição crítica de sua reflexão, desvendar os mistérios da natureza e procurar caminhos para articular a sociedade e a vida dos homens. A educação foi estendida ao povo para que cada homem entendesse o mundo, se constituísse em cidadão e, pela igualdade de direitos, conseguisse atuar na sua sociedade; mas os sistemas de dominação também distorceram o papel da universidade e a finalidade da Educação, conformando-os a seus interesses.

Essa submissão às razões ditadas por um modo de produção, interligado por intermédio da participação internacional dos estados em processo de competição, encaminha-se, primeiro, à constituição de modelo único, o qual, depois, propende a ser unitário. Isto porque se mesclam o modo de produção, o concerto de estados nacionais e as elites no poder para sustentar um sistema-mundo de *essência* capitalista, a impor, pelo modo de produção, o modo de vida e, assim, estabelecer o sistema de dominação.

O entrelaçamento da história do Brasil ao ambiente amplo, em cada uma das épocas demarcadas, mostra a existência, no sistema global de dominação, de interstícios passíveis de aproveitamento e propícios ao exercício de arbítrio pelo estado-nação, mas a depender das visões e interesses de sua elite, ou seja, do sistema de dominação local.

Isto não ocorre após a Independência, Abolição da Escravatura ou Proclamação da República, pois os interesses não se modificaram. A classe dominante, assentada sobre a renda provinda da agricultura de exportação, apenas permitiu que se desse a passagem de sociedade escravista para uma sociedade patriarcal: troca-se o aristocratismo por um republicanismo de forma e o escravismo por assalariamento escorchado, sem regras. A infra-estrutura econômica cingia-se, pois, às demandas de transporte, financiamento e comercialização das culturas de exportação e às necessidades da incipiente vida urbana, assim mesmo, predominantemente explorada por empresas estrangeiras, principalmente inglesas.

O país, loteado entre oligarquias que se sucediam no poder, assumiu o ideário liberal até os cafeicultores imporem a estatização de seus prejuízos e instituírem o erário em fonte de sustentação dos insucessos da atividade empresarial privada, não extensível, ainda, à indústria nascente. Assim, em relação ao povo, o Estado pouco mais fazia do que se responsabilizar pela manutenção da ordem e pelo combate às epidemias. As sucessivas propostas de alargamento da instrução pública, quando implantadas, ora não contaram com tempo suficiente para maturar, ora com recursos ou quadros para se sustentar, mesmo quando bem sucedidas. Àquilo que se revelava bom atalhava-se a restrição de custo ou o epíteto de elitismo. Assim, cada nova reforma reduz o escopo da atividade escolar à guisa de aumentar-lhe a abrangência, mas se configura como desmobilização do projeto anterior em prol de novo, com apequenamento da qualidade. A Educação Superior confina-se a cursos isolados e não dá origem a universidades, mas a poucas Academias, formadas pela justaposição de cadeiras afins. Sua expansão,

após a República, pela facilitação do acesso e aumento da oferta induziu ao *bacharelismo*, isto é, à busca do diploma pelo diploma, sem vinculação ou preocupação com a formação econômico-social da nação. Todavia, o desafio da Educação constituía-se, ainda, mais em problema de organização e operacionalização da oferta do que em pressão da demanda.

A década de 1920 registra, porém, ampla movimentação política contra as oligarquias - revoltas tenentistas em 1922, 1923, 1924, Coluna Prestes em 1925-26 -, e os temas nacionais incluem as distorções do federalismo, o desenvolvimento nacional, especialmente o industrial, reivindicações trabalhistas, a valorização das artes e da cultura brasileira, a instrução pública; todos sujeitos à discussão e polarização entre as correntes da *intelligentsia* nascente. Nessa década, as questões educacionais passam a ganhar visibilidade e a intervenção *técnica* de educadores que se notabilizaram a ser acolhida em diversos estados: Ceará em 1922, Bahia em 1926, Minas Gerais em 1927, Distrito Federal em 1924 e 1928, Pernambuco em 1928, São Paulo em 1925 e 1927. Em verdade, estavam em jogo visões de mundo, com um partido a aspirar a europeização da sociedade brasileira e outro a afirmação, mais do que da nacionalidade, da brasilidade; em torno de cada uma delas a disputa pela supremacia no campo educacional que se constituía.

Foi preciso que o regime oligárquico viesse abaixo, com a Revolução de 1930 a por fim à Primeira República, para que, em torno do Governo e pela centralização do poder no nível federal, se impusesse uma nova ordem, com a influência do Estado a se fazer sentir na vida sócio-econômica do país. Aproveita-se a brecha da crise de 1929 e a desarticulação econômica que se segue, para orientar a economia à industrialização. A indústria é chamada a atuar como força motriz do desenvolvimento econômico e a propiciar a elevação qualitativa da produção, para pôr o país no mesmo passo do mundo nas questões econômicas e sociais. Esboçam-se as linhas de ideário nacional desenvolvimentista, voltado à substituição de importações, atendimento ao mercado interno, atração de capital estrangeiro e forte presença do Estado na Economia. Essa plataforma foi capaz de acoplar o país ao sistema-mundo capitalista em posição superior àquela de produtor de primários.

Na área da Educação, porém, contrapõem-se duas correntes: a tradicionalista, conservadora e associada ao catolicismo, a defender uma escola que levasse a criança a assimilar a ordem intelectual e moral vigente; a educação nova, partidária da reforma social e da educação integral, de acento científico e laico, consentânea com a modernização da sociedade e da economia e com a crescente demanda social por educação. Ao fundo, a disputa entre as concepções de hierarquia tradicional e de hierarquia meritocrática, de separação ou convívio das crianças de classes sociais diferentes, de ensino pago e de ensino gratuito, de educação diferenciada entre os gêneros ou unificada. A educação nova propõe que, para realizar sua função social e pública, a escola deveria caracterizar-se como única, laica, gratuita, obrigatória e unificada para ambos os sexos. Mais, que esses princípios se deveriam estender a todos os níveis educacionais e envolver a Educação Superior, abrindo-a à diversificação em relação às tradi-

cionais áreas de Medicina, Engenharia e Direito, para que se constituíssem universidades, voltadas ao ensino, à pesquisa e à extensão. O ideário da educação nova - escola única, escola do trabalho, escola da comunidade - orientou a notáveis reformas na instrução pública, com realce à do Distrito Federal, e embasou a fundação das Universidades de São Paulo em 1934 e do Distrito Federal em 1935, mas apenas a USP, de dependência administrativa estadual, manteve sua autonomia. A UDF foi fechada. As demais universidades e todo o sistema educacional passaram a sofrer a tutela do regime ditatorial, que se institui em mecenas para acolher, absorver ou cooptar boa parte da *intelligentsia* que se dera a ver no início dos anos 1920. Contudo, nem a queda do Estado Novo e a adoção do regime democrático de 1946 foram suficientes para superar as contradições no âmbito da Educação.

No segundo pós-guerra, a ideologia desenvolvimentista aportada pela CEPAL atribuía centralidade ao sistema educativo, não só para formar a mão-de-obra profissional e técnica, mas para desenvolver a aptidão empresarial e a inovação, promotoras da participação ativa no processo de desenvolvimento propiciado pela intensificação da industrialização interna e expansão da economia mundial. Por isso, propunha-se, o planejamento da educação deveria integrar-se ao planejamento econômico, para que eventual retardo no desenvolvimento do primeiro não obstaculizasse o alcance dos objetivos e metas do segundo. Além disso, a educação é percebida como mecanismo de transformação social, ao se converter em suporte à ascensão social pelo mérito contra os estratos tradicionais, similarmente ao ideário esposado pelo movimento da educação nova.

No entanto, nem a burguesia nacional dispunha de capital para efetuar os aportes requeridos à expansão da produção, nem apresentava aptidão à inovação. Acostumada a um desenvolvimento de molde protecionista e conservador, ancorado pelo Estado, e avessa à concorrência, quer no âmbito da produção, quer na disputa política, as “classes produtoras” clamam retoricamente contra a “invasão” do capital estrangeiro, mas a ele se aliam, não em associação, mas em interesses, bem como urgem à formação de *técnicos* para cuidarem da introdução dos princípios de uma administração *científica* nas fábricas locais, nos moldes daqueles a que, simplistamente, se atribuíam o sucesso da indústria norte-americana. Ao mesmo tempo, e contraditoriamente, impedia-se que concepção de Educação imbuída na Constituição de 1946 ganhasse a forma de lei, necessária para implantar as propostas escolanovistas de descentralização administrativa e pedagógica do sistema escolar, liberdade de cátedra, obrigatoriedade do ensino primário oficial e gratuito e estipulação obrigatória de recursos nos orçamentos dos três níveis de governo. A frustrante LDB de 1961 mais não fez do que passar o problema de uma ditadura à outra, em meio à enorme pressão social para a expansão da oferta.

Os traços culturais deixados pelo aristocratismo e pelo elitismo, com a valorização da cultura européia e, depois, da norte-americana, e o desprezo, por comparação, à composição étnica nacional e sua miscigenação, aliados à artimanha de esterilização dos conflitos políticos e sociais, ao desqualificá-los para problemas técnicos ou casos de polícia, tolheram e atrofia-

ram a implantação de um modelo de educação integral que se anunciava compatível com as demandas sócio-econômicas de sua época e empolgava os educadores. O ideário do desenvolvimentismo não atribuiu centralidade à Educação, nem a ela recorreu para propiciar a expansão material da produção. A qualificação que a Produção encontrou na população para dar conta das ocupações bastou-se pela própria demanda social por educação, acrescida do treinamento no trabalho, mas a deixar um vazio na formação de quadros médios e superiores.

A formação superior em Administração, pensada como instrumento para preencher a lacuna, insere-a nesse contexto em que o papel do administrador assume dupla interpretação: a eminentemente técnica e politicamente neutra, voltada à administração de recursos materiais e humanos, a fim de propiciar a penetração da ideologia de gerência científica de organização do trabalho; a gestora, com ambição de preparar dirigentes profissionais, abstratizante da cultura conservadora das classes produtoras, da propriedade e estrutura familiar das empresas nacionais, da intensa utilização de quadros provenientes das matrizes nas empresas estrangeiras, da legislação da Educação Superior. Por estrita demais no primeiro caso e ampla demais no segundo, a introdução do curso de Administração no Brasil não se ajustou às expectativas dos que o encomiaram. Assim, nem por eles, nem por interesse das classes produtoras, nem pelo currículo do curso se desenvolveram a contento aptidões gestoras, empresariais e de inovação.

As constatações dessa inaptidão e de que o desenvolvimento econômico e social do Brasil se calcara sobre investimentos do Estado, de capitais estrangeiros, com a burguesia nacional a reboque, a tentar aproveitar e se associar ao processo de acumulação, ajudaram a fundamentar a teoria da dependência, a qual, frente à defasagem do capitalismo local, entende ser o desenvolvimento capitalista dependente e associado a alternativa que resta para o país. Proposta em fins dos anos 1960 e debatida durante os anos 1970, é implantada nos anos 1990 quando um de seus mentores assumiu a Presidência da República e enquanto a ordem internacional adere à recidiva neoliberal e ao projeto de globalização. Então, o “modelo” brasileiro, que se quis nacional-desenvolvimentista, acomoda-se ao alinhamento condicionante que lhe propicia ocupar posição na semiperiferia.

A reforma do Estado e o desimpedimento à atuação das forças do mercado, estendem-se à Educação. A LDB de 1996 incorpora valores e critérios mercantis e essa abertura ao capital se faz notória: na expansão do Ensino Superior, ao eliminar o gargalo da oferta; na forma de condução da prática. A ênfase é quantitativa, baseada em volume e custo, numa perspectiva extensiva, de massificação de serviços com conteúdos pobres. Qualitativamente, a par da introdução de sistemas de avaliação internos e externos, com ou sem envolvimento de toda a população de estudantes, com ou sem a participação cooperativa dos conselhos profissionais, os resultados do processo geral de formação revelam-se pífios, atestados por exames patrocinados pelo poder público ou pelas corporações profissionais.

Esforços dessa natureza não ensejam a formação de analistas simbólicos, não elevam a produtividade e perpetuam a dependência.

Isto é especialmente relevante ao se confrontar a plataforma de produção do país com o cenário *Aramis*. A economia se caracteriza como imitadora, a produtividade do trabalhador brasileiro está estagnada, o nível de atividade econômica não é suficiente para absorver a população economicamente ativa, a produção científica brasileira é concentrada em poucas instituições e não se reverte em patentes. O cenário *Aramis* implica aprofundamento do projeto de globalização em direção à globalidade - uma só máquina de produção, planetária - e valoriza o bom funcionamento da economia de mercado e a negociação, uma vez que a economia-mundo é vista, funcionalmente, como espiral de negociação, produção e progresso, na qual a todos é facultado se desenvolverem nas dimensões econômica, social e política. Desse modo, o mero alinhamento estratégico do país a essa perspectiva não basta à sustentação da posição, requerendo-se contínuos esforços de qualificação confirmados por aumentos de produtividade na economia e não por certificados expedidos por instituições de educação superior ou registros em corporações profissionais.

Nessas condições apresentam-se alternativas à Educação Superior. A expansão, com qualidade, das instituições públicas, para alcançar participação de 40% nas matrículas presenciais, pode exercer pressão favorável à elevação do nível de ensino. A pressão de sobrevivência das instituições privadas pode induzi-las mais à consolidação do que à diferenciação, a fazer com que a globalização da educação seja tímida em relação ao "mercado" brasileiro, mas propícia a reforçar econômica e academicamente as IES. A pressão por crescente segmentação da oferta leva à diferenciação, a favorecer a penetração de instituições educacionais estrangeiras em segmentos e nichos, com estruturas e programas de curso que tragam impacto qualitativo suficiente para desalojar o ensino de baixa qualidade. Como esses caminhos não se excluem e demandam investimento e aumento de competências - acadêmica, didática, tecnológica, gestora -, é a feliz combinação de atributos que pode ensejar nova configuração à Educação Superior, para evitar que resvale ao nível de ensino pós-secundário, para o qual propende.

A área de Administração, pela expressividade e massa de recursos que movimenta, presta-se a incursões presenciais, à distância e híbridas, bem como à oferta de programas tradicionais e diferenciados, suficientes para sustentar a condição alcançada no concerto dos cursos superiores e contar acima de 300 mil ingressos a cada ano, possivelmente até a primeira metade da próxima década. Esse espaço de manobra pode ser aproveitado para ultrapassar a crítica sobre a fragilidade de conceitos, métodos e utilidade prática das proposições, bem como à distância entre a produção intelectual da Academia e sua transposição ou influência na formação profissional dos estudantes. Já se tem como bem assentadas as técnicas operacionais adequadas à prática e a produção intelectual do campo pode enquadrar-se em três principais vertentes: crítica, de racionalização, reprodutora. A perspectiva crítica enfoca do ponto de vista sócio-político-econômico as organizações econômicas, em suas relações sistêmicas internas e externas, trazendo contribuições ao entendimento do *modus operandi* e críticas em relação aos impactos sobre os modos de vida, as culturas, a natureza, e demais aspectos que envolvem

a vida do homem em sociedade. A abordagem de racionalização reduz e instrumentaliza essa temática, propondo abordagem digestível da problemática de fundo, a oferecer uma agenda em que assomam temas como sustentabilidade, responsabilidade social empresarial, governança corporativa e outras de mesmo escopo, como indicadoras da excelência da gestão e da preocupação da organização econômica com a sociedade. A vertente reprodutora segue a agenda oriunda dos centros produtores de idéias, disseminando-a. É possível, portanto, a configuração de múltiplos projetos pedagógicos, com diferentes enfoques, em que a articulação de conteúdos e o processo de ensino-aprendizagem propiciem formação congruente com a melhoria da produção e o aumento da produtividade. A área de Administração é talhada para essa contribuição.

Dada a variedade de projetos possíveis e considerando a necessidade de ancorar a formação profissional nas vocações econômicas da região de atuação do estudante, para dotá-la de concretude, o que pode vir a incluir formas de organização da produção cooperativas e comunitárias, este estudo associa a evolução qualitativa da formação em Administração ao desenvolvimento do trabalho docente que seja promovido no seio das IES, isoladamente ou em associações, pela adoção de programas de estudo, trabalho e aplicação calcados em abordagem interdisciplinar e aprendizagem com pesquisa, ao entender que é dessa experiência vivida pelos docentes, de trabalho conjunto e integrado, que advém a visão compreensiva das necessidades a serem atendidas pelo curso, propiciadoras da seleção dos conteúdos e de práticas consistentes e conseqüentes para levar à aprendizagem ativa e autonomização dos estudantes.

Há riscos: manter é correr o risco da obsolescência, da inutilidade prática da formação; criar é correr o risco da transformação, de instrumentalizar a prática para a subversão; esperar é correr o risco da estagnação, de tolher a prática em sua capacidade de atuação; contemporizar é correr o risco da corrosão do caráter, a desacreditar os valores e fazer desvanecer as esperanças, de tornar, por vontade, desimportantes o saber e a prática, a não justificar a formação e a atuação, denegrindo-as.

Isto é possível e tem probabilidade de ocorrência. Há uma história por trás.

REFERÊNCIAS

ABDALA, Rachel Duarte. **A fotografia além da ilustração**: Malta e Nicolas construindo imagens da reforma educacional no Distrito Federal (1927-1930). 200f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

ABELL, Derek F. **Definição do Negócio**: ponto de partida do planejamento estratégico. São Paulo: Atlas, 1991.

ABREU, Marcelo de Paiva. Brasil, 1824-1857: bom ou mau pagador? Brasília: **Departamento de Economia da Universidade de Brasília**, Seminário nº 34/01, dezembro de 2001. Disponível em www.econ.puc-rio.br/PDF/mpabreu.PDF. Acesso em 19/03/2008.

ADLER, Paul S.; FORBES, Linda C.; WILLMOTT, Hugh. *Critical Management Studies: Premises, Practices, Problems and Prospects*. **The Academy of Management Annals.** Volume 1, December 2007, p. 119-179, copyright Taylor & Francis Group, LLC.

AGOSTINHO. **Confissões**. São Paulo: Abril Cultural, Os Pensadores, 1973.

AKTOUF, Omar. Ensino de Administração: por uma pedagogia para a mudança. **Organizações e Sociedade**, v. 12, n. 35, p. 151-159, out./dez. 2005.

ALENCASTRO, Luiz Felipe. A pré-revolução de 30. **Novos Estudos**, nº 18, setembro de 1987.

ALEXANDRE, Michel; LIMA, Gilberto Tadeu; CANUTO, Otaviano. Determinantes das decisões locacionais da atividade financeira. **Nova Economia**, Belo Horizonte, 16 (2), p. 243-263, maio-agosto de 2006.

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **Instrução pública no Brasil (1500-1889)**. 2. ed. rev. São Paulo: EDUC, 2000.

ALMEIDA, Paulo Roberto. Os investimentos estrangeiros e a legislação comercial brasileira no século XIX: retrospecto histórico. **Revista Justiça & História**, vol.3, nº 5, 2003. Disponível em www.tj.rs.gov.br/institu/memorial/RevistaJH/vol3n5/03-Paulo_Almeida.pdf. Acesso 23/03/2008.

ALVES, Márcio Moreira; BAPTISTA, Artur. As eleições de 1978 no Brasil. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 3, Coimbra: Dezembro 1979, p. 29-52. Disponível em www.ces.uc.pt/publicacoes/rccs/003/Alves_e_Baptista_pp.29-52.pdf

ANDRIOLI, Antônio Inácio. 135 anos da Comuna de Paris: do "assalto ao céu" à revolução pela humanidade. **Revista Espaço Acadêmico**, nº 59, abril de 2006.

ANDRADE, Rui Otávio Bernardes de; LIMA, Manolita Correia, TORDINO, Cláudio Antônio. **O que podemos aprender com os Cursos 5A?** São Paulo: Makron Books, 2001.

ANDRADE, Rui Otávio Bernardes de; SCAICO, Oswaldo; FERRAZ, Sônia Ferreira; SALEM, Ione Macedo de Medeiros *et al*. **Pesquisa Nacional sobre o Perfil, Formação, Atuação e Oportunidades de Trabalho do Administrador**. Brasília: Conselho Federal de Administração - CFA, 2004.

ANSOFF, H. Igor. **Administração Estratégica**. São Paulo: Atlas, 1983.

ARISTÓTELES. **A Política**. Rio de Janeiro: Ediouro.

ARRIAGA ÁLVAREZ, Emilio Gerardo. *La Teoría de Niklas Luhmann*. **Convergência**, n. 32, *mayo-agosto*, 2003. UAEM, México.

ARRIGHI, Giovanni. **O longo século XX**: dinheiro, poder e as origens de nosso tempo. Rio de Janeiro: Contraponto; São Paulo: Editora UNESP, 1996.

ARRIGHI, Giovanni. A ascensão do leste asiático e a desarticulação do sistema político mundial. **Tempo**. Rio de Janeiro, vol. 1, nº 2, p. 99-131, 1996b.

ARRIGHI, Giovanni; SILVER, Beverly J. *Capitalism and world (dis)order*. **Review of International Studies**, n. 27, p. 257-279, 2001.

ARTHMAR, Rogério. Os Estados Unidos e a economia mundial no pós-Primeira Guerra. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, n. 29, 2002. Disponível em www.cpdoc.fgv.br/revista/arq/323.pdf. Acesso em 23/02/2008.

ASTLEY, W. Graham; VAN de VEN, Andrew H. *Central Perspectives and Debates in Organization Theory*. **Administrative Science Quarterly**, 28, 6/1983. Cornell University, p. 245-273.

BACON, Francis. ***Novum Organum***. São Paulo: Abril Cultural, Os Pensadores, 1973.

BAILES, Alyson J. K. *The Shanghai Cooperation Organization and Europe*. **China and Eurasia Forum Quarterly**, vol. 5, nº 3, 2007, p. 13-18. Disponível em www.silkroadstudies.org/new/docs/CEF/Quarterly/August_2007/Bailes.pdf. Acesso em 16/09/2008.

BARAN, Paul A. Causas próximas do crescimento econômico. *In*, PEREIRA, Luiz (org.). **Desenvolvimento, Trabalho e Educação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

BARBIER, René. ***Éducation, Sagesses et Transdisciplinarité***. C.R.I.S.E., *Sciences de l'Education*, Université Paris 8, 2001. Disponível em www.barbier-rd.nom.fr.

BEAUD, Michel. **História do Capitalismo**. Lisboa: Editorial Teorema, 1992.

BENAKOUCHE, Rabat. Os porquês da hegemonia do dólar. Anais. **I Colóquio Brasileiro de Economia Política dos Sistemas-Mundo**. Florianópolis: Economia-UFSC, julho de 2007.

BERMAN, Marshall. **Tudo o que é sólido se desmancha no ar**: a aventura da modernidade. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BERNARDES, Cyro. **Sociologia Aplicada à Administração**. São Paulo: Atlas, 1990.

BERNARDO, João. **Estado**: a silenciosa multiplicação do poder. São Paulo: Escrituras Editora, 1998.

BERTALANFFY, Ludwig Von. **Teoria Geral dos Sistemas**. Petrópolis: Editora Vozes, 1975.

BERTONHA, João Fábio. Entre Mussolini e Plínio Salgado: o Fascismo italiano, o Integralismo e o problema dos descendentes de italianos no Brasil. **Revista Brasileira de História**, São Paulo v. 21, nº 40, p. 85-105, 2001.

BONELLI, Regis. Industrialização e Desenvolvimento (Notas e conjecturas com foco na experiência do Brasil). São Paulo: FIESP - Federação das Indústrias do Estado de São Paulo; IEDI - Instituto de Estudos para o Desenvolvimento Industrial, **Seminário Industrialização, Desindustrialização e Desenvolvimento**, 28/11/2005. Disponível em www.fiesp.com.br/download/semin_desisdustrializ/6Bonelli_ind_desenv.pdf. Acesso em 10/03/2008.

BONENTE, Bianca Aires Imbiriba de Maio. **A economia do desenvolvimento em perspectiva histórica**: Novos rumos da disciplina. 103 fls. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Economia, Uberlândia, 2007.

BOTO, Carlota. Na revolução francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita: o relatório de Condorcet. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 84, p. 735-762, setembro de 2003.

BOULDING, Kenneth. *General Systems Theory The Skeleton of Science*. *In*, *General Systems*, **Yearbook of the Society for General Systems Research**, vol. 1, 1956.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. São Paulo: Difel, 1989.

BOURDIEU, Pierre. O Capital Social - notas provisórias. *In*, NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. Os Três Estados do Capital Cultural. *In*, NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes. 1998.

BOUTINET, Jean-Pierre. **Antropologia do projeto**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

BOUVIER, Yves. *Une histoire de la prospective.* Paris-Sorbonne: **Centre de Recherche en Histoire de l'Innovation-CRHI**, 1999-2000. Disponível em www.paris-sorbonne.fr/documents/ed/ed_hmc/crdi/sem_99-00/sem_crhi_y-bouvier.pdf. Acesso em 05/11/2007.

BRASIL. Lei das Escolas de Primeiras Letras. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Disponível em www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb05a.htm. Acesso em 03/10/2007.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação**. Lei 9.394/96.

BRASIL. **Plano diretor da reforma do aparelho do Estado**. Brasília: Presidente da República, Câmara da Reforma do Aparelho do Estado, Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado. Brasília, 1995.

BRAUDEL, Fernand. **História e Ciências Sociais**. Lisboa: Editorial Presença, 1972.

BRAUDEL, Fernand. **Civilização material, economia e capitalismo**: séculos XV a XVIII, vol. 1, As Estruturas do Cotidiano: O Possível e o Impossível. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

BRAUDEL, Fernand. **Civilização material, economia e capitalismo**: séculos XV a XVIII, vol. 2, Os Jogos das Trocas. São Paulo: Martins Fontes, 1996a.

BRAUDEL, Fernand. **Civilização material, economia e capitalismo**: séculos XV a XVIII, vol. 3, O Tempo do Mundo. São Paulo: Martins Fontes, 1996b.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. O administrador profissional e as perspectivas da sociedade brasileira. **Revista de Administração de Empresas**, nº 20, 1966, p. 89-120. Disponível em www.bresserpereira.org.br

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. Economia e Administração: mercado e poder. **Revista de Administração de Empresas**, 19(4), out./dez. 1979, p. 39-43. Disponível em www.bresser pereira.org.br

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Seis interpretações sobre o Brasil. **Dados - Revista de Ciências Sociais**, vol.5 nº 3, 1982, p. 269-306. Disponível em www.bresserpereira.org.br/papers/1982/82-SeisInterpretacoes.p.pg.pdf. Acesso em 20/03/2008.

BRUNO, Lúcia. **Processo de Trabalho, Lutas Sociais e Formas de Poder.** Tese de Doutoramento em Ciências Sociais. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 1991.

BUCKLEY, Walter Frederick. **A sociologia e a moderna teoria dos sistemas**. São Paulo: Cultrix, Editoria da USP, 1971.

CAMARGO, José Márcio. **Dívida por Educação: efeitos sobre crescimento e pobreza**. Edições UNESCO, 2006. Disponível em www.unesco.org.br/publicacoes/livros/dividaeeducacao. Acesso em 21/05/2007.

CAMPOS, Daniel Vasconcelos. **Max Weber, o conhecimento sociológico da história**: uma interlocução com a filosofia hegeliana. Dissertação (Mestrado). Programa de Mestrado em Sociologia da Universidade Federal de Minas Gerais, maio de 2006. Disponível em

www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/1843/JAGF-6W8NMU/1/daniel_disserta__o.pdf. Acesso em 18/08/2008.

CAMPOS, Eudes. A greve de 1917. **Informativo Arquivo Histórico Municipal,** São Paulo, ano 2, n. 7, julho/agosto de 2006. Disponível em www.fotoplus.com/dph/info07/index.html. Acesso em 20/05/2008.

CARTA DE TRANSDISCIPLINARIDADE. **Centre International de Recherches et Etudes Transdisciplinaires - CIRET**, 1994. Disponível em http://nicol.club.fr/ciret/chartfr.htm. Acesso em 21/06/2007.

CARVALHO, Jairo Dias. A imanência, apresentação de um roteiro de estudo sobre Gilles Deleuze. **Trans/Form/Ação**, São Paulo, 28(1), p. 119-132, 2005.

CARVALHO, Maria Bernardete Oliveira de. Ser conservador. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 50, julho/2005. www.espacoacademico.com.br. Acesso em 29/11/2007.

CARVALHO, Maria Bernardete Oliveira de. Nacionalismo e classes produtoras. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 54, novembro/2005. www.espacoacademico.com.br. Acesso em 29/11/2007.

CARVALHO, Maria Marta Chagas de. Reformas da Instrução Pública. *In*, LOPES, E. M. T. *et al.* (org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, 2ªed., p. 225-251.

CASTRO, Cláudio Moura. A profissionalização do administrador e o amadorismo dos cursos. **Revista de Administração de Empresas**, Rio de Janeiro, 14(2), mar./abr. 1974, p. 59-66.

CAVALIERI, Ana Maria. Entre o pioneirismo e o impasse: a reforma paulista de 1920. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 27-44, jan/jun 2003. Disponível em redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/298/29829103.pdf. Acesso em 15/05/08.

CEPAL. *Desarrollo Econômico y Educación en América Latina*, *Boletín Económico de Amér.-ca Latina*, vol. VIII, nº 2, outubro de 1962. Excerto traduzido por Luiz Pereira. *In*, PEREIRA, Luiz (org.). **Desenvolvimento, Trabalho e Educação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

CHANDHOKE, Neera. *How global is global civil society?* **Journal of World-Systems Research**, vol. XI, n. 2, December 2005, p. 355-371. Disponível em jwsr.ucr.edu. Acesso em 20/07/2008.

CHANDLER, Alfred. Os primórdios da "grande empresa" na indústria norte-americana. *In* McCRAW, Thomas K. (org.). **Alfred Chandler**: ensaios para um a teoria histórica da grande empresa. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1998, p. 35-66.

CHANDLER, Alfred. Desenvolvimento, diversificação e descentralização. *In* McCRAW, Thomas K. (org.). **Alfred Chandler**: ensaios para um a teoria histórica da grande empresa. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1998, p. 68-118.

CHASE-DUNN, Christopher. *Social evolution and the future of world society*. **Journal of World-Systems Research**, vol. XI, n. 2, 2005, p. 170-192. Disponível em jwsr.ucr.edu. Acesso em 01/09/2008.

CHAUNU, Pierre. **A História como Ciência Social**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à Teoria Geral da Administração**. São Paulo: Makron Books, 1993.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CICCIOTTI, S. ***La prima guerra mundiale.*** Disponível em digilander.libero.it/davis2/lezioni/fotoquinta/storia5/la_prima_guerra_mondiale.htm. Acesso em 01/03/2007.

CINTRA, Marcos Antonio Macedo; PRATES, Daniela Magalhães. Os fluxos de capitais para o Brasil nos anos 1990. *In*: Antonio Correa de Lacerda (Org.). **Crise e Oportunidade**: O Brasil e o Cenário internacional. São Paulo: Sobeet e Editora Lazuli, 2006.

COCCO, Giueseppe. Trabalho, Mercado e Capitalismo Cognitivo. *In*, FISCHER, Tânia (Org.) **Gestão do Desenvolvimento e Poderes Locais**: marcos teóricos e avaliação. Salvador: Casa da Qualidade, 2002, p. 110-122.

COMTE, Auguste. **Curso de Filosofia Positiva**. São Paulo: Abril Cultural, Os Pensadores, 1973.

CORBUCCI, Paulo Roberto. Desafios da Educação Superior e Desenvolvimento no Brasil. Brasília: **IPEA**, Texto para discussão 1287, jul. 2007. Disponível em www.ipea.gov.br.

COVRE, Maria de Lourdes Manzini. **A formação e a Ideologia do Administrador de Empresas**. São Paulo: Cortez, 1991.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Superior e Universidade no Brasil. *In*, LOPES, E. M. T. *et al.* (org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, 2ª ed., p. 151-204.

CUNHA, Marcus Vinicius. A Escola contra a Família. *In*, LOPES, E. M. T. *et al.* (org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, 2ª ed., p. 447-468.

DELATTRE, Pierre. Investigações interdisciplinares. Objetivos e dificuldades. *In*, POMBO, Olga et al. (org.). **Interdisciplinaridade. Antologia**. Porto: Campo das Letras, 2006.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do Sentido**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2003.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs** - capitalismo e esquizofrenia, vol. 5. São Paulo: Editora 34, 1997 (1ª reimpressão - 2002).

DIAS, José Luciano. **O BNDES e o Plano de Metas - 1956/61**. Rio de Janeiro: BNDES, 1996.

DIETERICH, Heinz e CHOMSKY, Noam. ***La Aldea Global***. Tafalla: Txalaparta, 1997.

DUBAR, Claude e TRIPIER, Pierre. ***Sociologie des Professions***. Paris: Armand Colin, 1988.

DURKHEIN, Émile. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1929.

DUPAS, Gilberto. **Economia global e exclusão social**: pobreza, emprego, estado e o futuro. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

ECHEVERRÍA, José Medina. Funções da Educação no Desenvolvimento. *In*, PEREIRA, Luiz (org.). **Desenvolvimento, Trabalho e Educação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

EICHENGREEN, Barry; TEMIN, Peter. ***Counterfactual Histories of Great Depression***. 2001. Disponível em www.econ.berkeley.edu/~eichengr/research/counter_histories.pdf. Acesso em 17/09/2007.

FARIA, Alexandre. Ampliando questionamento sobre crítica em Administração. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 9, n.1, jan./mar. 2005, p. 1-16.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução elementar no século XIX. *In*, LOPES, E. M. T. *et al.* (org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, 2ª ed. p. 135-150.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Anísio Teixeira, nos embates do processo histórico. **Revista de Pedagogia**, Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, ano 2, número 4, ago-dez 2001, Terceiro especial sobre Anísio Teixeira.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; BRITTO, Jader de Medeiros (org.). **Dicionário de Educadores no Brasil**. 2ª ed. aum. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/MEC-Inep-Comped, 2002.

FAYOL, Henry. **Administração Industrial e Geral**: previsão, organização, comando, coordenação e controle. São Paulo: Atlas, 1990.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade**: História, Teoria e Pesquisa. Campinas: Papirus, 1994.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org). **Dicionário em Construção**: Interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRA, Marieta de Moraes. A Reação Republicana e a crise política dos anos 20. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 6, nº 11, 1993, p. 9-23. Disponível em www.cpdoc.fgv.br/revista/arq/111.pdf. Acesso em 23/03/2008.

FESTINALLI, Rosane Calgaro. A formação de mestres em administração: por onde caminhamos? **Organizações e Sociedade**, v. 12, n. 35, p. 135-150, out./dez. 2005.

FIEMAYER, Jean-Claude. ***Les enseignements supérieurs dans le monde, éclatement et effervescence***. Paris: ADICE, 2004.

FILOMENO, Felipe Amin. A política econômica brasileira dos governos Campos Salles (1898-1902) e Fernando Henrique Cardoso (1995-1999) em perspectiva histórico-comparativa: uma análise à luz do conceito de Ciclos Sistêmicos de Acumulação. *In*, IX Encontro Nacional de Economia Política, 2004, Uberlândia/MG. **Anais do IX Encontro Nacional de Economia Política**, 2004.

FIORI, José Luiz. **O poder global e a nova geopolítica das nações**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

FISCHER, Tânia. Poderes locais, desenvolvimento e gestão - Introdução a uma agenda. In FISCHER, Tânia (org.). **Gestão do desenvolvimento e poderes locais**: marcos teóricos e avaliação. Salvador: Casa da Qualidade, 2002.

FLYVBJERG, Bent. ***Making social science matter:*** *why social inquiry fails and how it can succeed*. Cambrigde (UK): Cambridge University Press, 2001.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996, 7ª ed. (1971).

FOURASTIÉ, Jean. **A Produtividade**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

FOUREZ, Gérard. *Qu'entendre par "îlot de rationalité" et par "îlot interdisciplinaire de rationalité"?*. **Aster**, n. 25, p. 217-225, Paris, 1997. Disponível em www.fundp.ac.be/sciences/scphilosoc/cethes/ilotsaster/html. Acesso em 10/07/2007.

FOUREZ, Gérard. *L'interdisciplinarité: sa fonction et la méthode des îlots*. **Pluri-interdisciplinarité. Actes séminaire national 1998. Enfa**. Toulouse-Auzevielle, 1999, p. 36-51. Disponível em www.fundp.ac.be/sciences/scphilosoc/cethes/interdiscenfa.html. Acesso em 10/07/2007.

FOUREZ, Gérard. *Fondements épistemologiques pour l'interdisciplinarité*. Texto provisório. **13º Congresso Internacional da Associação Mundial das Ciências da Educação**: Universidade de Sherbrooke, Québec, Canadá, 2000, p. 17.

FRANCO, Gustavo H. B. Investimento direto estrangeiro (IDE) no Brasil 1995-2004: "passivo externo" ou "ativo estratégico"? **Política Internacional**, II série, n. 29 (especial), novembro de 2005.

FREIDSON, Eliot. Para uma Análise Comparada das Profissões: a institucionalização do discurso e do conhecimento formais. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, nº 31, ano 11, junho de 1996.

FREIDSON, Eliot. **Renascimento do Profissionalismo**: teoria, profecia e política. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

FROELICH, Ivani Vassoler. A política externa americana e seus críticos. **Revista Brasileira de Política Internacional**, vol. 48, nº 2, julho-dezembro 2005, p. 205-215. Disponível em redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/358/35848211.pdf. Acesso em 12/02/08.

FUNDO Monetário Internacional. ***World Economic Outlook Database***, *April 2007*. Disponível em www.imf.org/external/pubs/ft/weo/2007/01/data/index.aspx. Acesso em 18/09/2008.

GEORGANTZAS, Nicholas C.; ACAR, William. ***Scenario-driven planning*** - *learning to manage strategic uncertainty*. Westport: Quorum Books, 1995.

GERMANOVICH, Gene. *The Shanghai Cooperation Organization: A threat to American interests in Central Asia?* **China and Eurasia Forum Quarterly**, vol. 6, nº 1, 2008, p. 19-38. Disponível em www.isdp.eu/files/publications/cefq/08/gg08scoamerica.pdf. Acesso em 16/09/2008.

GIDDENS, Anthony. **As conseqüências da modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GODBOUT, Jacques T. **O Espírito da Dádiva**. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

GODET, Michel. **Manual de Prospectiva Estratégica**: da antecipação à ação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

GODET, Michel. A "caixa de ferramentas" da prospectiva estratégica - problemas e métodos. Lisboa: **Centro de Estudos de Prospectiva e Estratégia - CEPES**, 2000. Disponível em www.cnam.fr/lipsor/lips/conferences/data/bo-lips-po.pdf. Acesso em 02/11/2007.

GODOY, Arnaldo Sampaio de Moraes. Direito e Literatura: Vargas, o Estado Novo, a Lei de Segurança Nacional e o *habeas corpus* em favor de Olga Benário Prestes. A história entre foices, martelos e togas. **Jus Navigandi**, Teresina, ano 11, n. 1495, 5 ago. 2007. Disponível em: jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=10245. Acesso em: 12/05/2008.

GOLDFRANK, Walter L. *Paradigm Regained? The Rules of Wallerstein's World-System Method*. **Journal of World-Systems Research**, VI, 2, Summer/Fall 2000, 150-195. Disponível em jwsr.ucr.edu, acesso em 20/01/2007.

GONDRA, José G. Medicina, Higiene e Educação Escolar. *In*, LOPES, E. M. T. *et al.* (org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, 2ª ed. p. 519-550.

GREENSPAN, Alan. **Alan Greenspan: a era da turbulência**: aventuras em um novo mundo. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

GRISPIGNI, Marco. ***Guerre mondiali***. Disponível em www.pbmsstoria.it/dizionari/stroriografia/lemmi/277.htm. Acesso em 01/03/2007.

GUBA, Egon G. e LINCOLN, Yvonna S. *Competing paradigms in qualitative research*. *In*, DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (Eds.) **Handbook of Qualitative Research**. Thousand Oaks, CA: Sage, 1994, p. 105-117.

GUSDORF, Georges. O gato que anda sozinho. *In*, (POMBO, Olga *et al*., orgs.). **Interdisciplinaridade.** Antologia. Porto: Campo das Letras, 2006.

HAMILTON, David. Mudança Social e Mudança Pedagógica: a trajetória de uma pesquisa histórica. **Teoria & Educação**, 6, 1992, p. 33-52.

HAAS, Marcel de. *The Shanghai Cooperation Organisation's momentum towards a mature security alliance*. **Sciencia Militaria**, 2008, p. 14-30. Disponível em www.clingendael.nl/publications/2008/20080100_cscp_haas_art_sm.pdf. Acesso em 12/09/2008.

HERKENRATH, Mark; KÖNIG, Cláudia; SCHOLTZ, Hanno; VOLKEN, Thomas. *A brief history of the future of World Society*. **Journal of World-Systems Research**, vol. XI, n. 2, December 2005, p. 159-169. Disponível em jwsr.ucr.edu. Acesso em 16/06/2008.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos extremos**: o breve século XX: 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HUME, David. **Investigação sobre o Entendimento Humano**. São Paulo: Abril Cultural, Os Pensadores, 1973.

HUSSERL, Edmund. **A crise da humanidade européia e a filosofia**. Introdução e tradução Urbano Zilles. 2.ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

INEP. **Sinopse estatística da educação superior**: graduação 1997. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1998.

INEP. **Sinopse estatística da educação superior**: graduação 1998. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999.

INEP. **Sinopse estatística da educação superior**: graduação 1999. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

INEP. **Sinopse estatística da educação superior**: graduação 2000. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001.

INEP. **Sinopse estatística da educação superior**: graduação 2001. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Planilhas, 2002.

INEP. **Sinopse estatística da educação superior**: graduação 2002. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Planilhas, 2003.

INEP. **Sinopse estatística da educação superior**: graduação 2003. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Planilhas, 2004.

INEP. **Sinopse estatística da educação superior**: graduação 2004. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Planilhas, 2005.

INEP. **Sinopse estatística da educação superior**: graduação 2005. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Planilhas, 2006.

INEP. **Sinopse estatística da educação superior**: graduação 2006. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Planilhas, 2007.

IPEA. **Brasil: o estado de uma nação**. Brasília: Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas, 2005. Disponível em www.ipea.gov.br.

IPEA. **Brasil: o estado de uma nação**. Brasília: Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas, 2006. Disponível em www.ipea.gov.br.

JAGUARIBE, Hélio. Brasil e Mundo na Virada do Século. Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro - **IUPERJ**, v. 39 n. 3. Rio de Janeiro, 1996.

JAPIASSU, Hilton. **Questões epistemológicas**. Rio de Janeiro: Imago, 1981.

JULLIEN, François. **Tratado da eficácia**. São Paulo, Editora 34, 1998.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: que é o Iluminismo? *In*, KANT, Immanuel. **A paz perpétua e outros opúsculos**. Lisboa: Ed. 70, p. 11-19.

KENTOR, Jeffrey. *The growth of transnational corporate networks:* 1962-1998. **Journal of World-Systems Research**, vol. XI, n. 2, December, 2005, p. 263-286. Disponível jwsr.ucr.edu. Acesso em 12/06/2008.

KINCHELOE, J. L. e MCLAREN, P. *Rethinking critical theory and qualitative research*. *In*, DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (Eds.) **Handbook of Qualitative Research**. Thousand Oaks, CA: Sage, 2000, p. 279-313.

KNELLER, George F. **Introdução à Filosofia da Educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1966.

KUHLMANN, Paulo Roberto Loyolla. Serviço Militar Obrigatório no Brasil: Continuidade ou mudança? **Security and Defense Studies Review.** Vol.1, *Winter*, 2001, p. 147-158. Disponível em www.ndu.edu/chds/journal/PDF/Kuhlman-final.pdf. Acesso em 12/06/2008.

KUHN, Thomas S. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000.

LACERDA, Antonio Corrêa de. O crescimento do papel dos serviços na economia mundial. **Economia Política Internacional: Análise Estratégica**, Boletim 3, dez. 2004. Disponível em www.eco.unicamp.br/Downloads/publicações/ceri/boletim3/07_Lacerda.pdf. Acesso em 17/09/2008.

LE GOFF, Jacques. **Mercadores e Banqueiros na Idade Média**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

LEMME, Pachoal. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 86, n. 212, p. 163-178, jan./abr. 2005.

LÊNIN, Vladimir Ilitch. **O imperialismo**: fase superior do capitalismo. 3ª ed. São Paulo: Centauro, 2005.

LENOIR, Yves. Três interpretações da perspectiva interdisciplinar em educação em função de três tradições culturais distintas. **Revista E-Curriculum**, PUCSP, São Paulo, v. 1, n. 1, 2005, disponível em http://www.pucsp.br/ecurriculum. Acesso em: 02/12/2006.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Raça e História**. São Paulo: Abril Cultural, Os Pensadores, 1976.

LIMA, Helena Ibiapina. Fernando de Azevedo e o projeto liberal de educação. **Revista de Pedagogia**, Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, ano 2, número 5, jan-jul 2002, Especial sobre Fernando de Azevedo.

LIMA, Manolita Correia. **A idéia de universidade subjacente aos programas de avaliação**. 249 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

LIMA, Manolita Correia. Ensino, Pesquisa, Capacitação e Titulação Docente no Ensino de Graduação em Administração. Anais. **XVII ENANGRAD**, 2005. Disponível em: www.angrad.org.br/xvienangrad. Acesso em 10/09/2006.

LIMA, Manolita Correia. A educação superior no Brasil: das motivações ao processo. Anais do **3º Congresso de Administração da ESPM**, Escola Superior de Propaganda e Marketing, julho de 2006a.

LIMA, Manolita Correia. A educação superior frente aos desafios da globalização. Anais. **10º Colóquio Internacional sobre Poder Local**. Universidade Federal da Bahia, dezembro de 2006b.

LIMA, Manolita Correia. O sistema de educação superior francês: entre a internacionalização e a mundialização. Anais. **4º Congresso do Instituto Franco-Brasileiro de Administração de Empresas** (IFBAE). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, maio de 2007.

LIMA, Manolita Correia; TORDINO, Cláudio Antônio; CÔRTES, Pedro Luiz. Os ENANGRAD espelham a maioridade da ANGRAD? Anais. **XVIII Encontro Anual da Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração**. Cuiabá, 2007.

LIMA, Tereza Cristina M. Pinheiro de. **O ensino superior de Administração no Brasil e em Goiás**: Expansão, privatização e mercantilização no período de 1995-2006. 445 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiana, 2007.

LIMONCIC, Flávio. **Os inventores do *New Deal*. Estado e sindicato nos Estados Unidos dos anos 1930**. 289 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003. Disponível em www1.capes.gov.br/teses /pt/2003_dout_ufrj_flavio_limoncic.pdf. Acesso em 10/03/2008.

LINCOLN, Yvonna S. e GUBA, Egon G. *Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In*, DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (Eds.) **Handbook of Qualitative Research**. Thousand Oaks, CA: Sage, 2000, p. 163-188.

LOCKE, John. **Ensaio Acerca do Entendimento Humano**. São Paulo: Abril Cultural, Os Pensadores, 1973.

LODI, João Bosco. **História da Administração**. São Paulo: Pioneira, 1987.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **Tendências da Educação Brasileira**. 2ª ed. Brasília: INEP/MEC, 2002a. Disponível em www.inep.gov.br/download/cibec/2002/colecao_lourenco_filho/Miolo_Tendencias%20da%20Educ%20Brasileira_Louren%C3%A7o6.pdf. Acesso 05/05/08.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **Juazeiro do Padre Cícero**. 4ª ed. Brasília: INEP/MEC, 2002b. Disponível em www.inep.gov.br/download/cibec/2002/colecao_lourenco_filho/juazeiro.pdf . Acesso 15/06/08.

LUHMANN, Niklas. *Globalization or World Society: how to conceive of modern society?* **International Review of Sociology**, v. 7, *issue* 1, mar97, p. 67-80. Disponível em www.libfl.ru/ Luhmann/Luhmann2.html. Acesso em 05/08/2007.

MACHADO, Maria Cristina Gomes; SILVA, Josie Agatha Parrilha da. Imagens escolares da reforma educacional de Carneiro Leão no Rio de Janeiro (1922-1926). Anais. **16º Congresso de Leitura do Brasil**. Campinas: UNICAMP, julho de 2007. Disponível em www.alb.com.br/ anais16/sem14pdf/sm14ss06_06.pdf . Acesso em 20/05/08.

MARTINS, Carlos Benedito. Surgimento e Expansão dos Cursos de Administração no Brasil (1952-1983). **Ciência e Cultura**, 41(7), 1989, p. 663-676.

MARTINS, Luciano. A gênese de uma *intelligentsia:* os intelectuais e a política no Brasil 1920 a 1940. **Revista Brasileira de Ciências Sociais,** v. 04, n. 6, 1986. Disponível em www.anpocs.org.br/ portal/publicacoes/rbcs_00_04/rbcs04_06.htm. Acesso em 24/03/2008.

MATHIS, Armin. A sociedade na teoria dos sistemas de Niklas Luhmann. *In*, **ANPOCS**, 1998, Caxambu, 1998.

MÁTTAR NETO, João Augusto. **Filosofia e Administração**. São Paulo: Makron Books, 1997.

MATTOS, Pedro Lincoln C. L. de. O que diria Popper à literatura administrativa de mercado? **Revista de Administração de Empresas**, vol. 43, nº 1, jan-mar 2003, p. 60- 69.

MAX-NEEF, Manfred A. *Foundations of transdisciplinarity*. **Ecological Economics**, IESS, v. 53, n. 1, April, 2005.

MAZOWER, Mark. **Continente sombrio**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

McCRAW, Thomas K. (org.). **Alfred Chandler**: ensaios para uma teoria histórica da grande empresa**.** Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1998.

MELUCCI, Alberto. ***Vivencia y convivencia.*** *Teoria social para una era de la información*. Madrid: Editorial Trotta, 2001.

MEYER, Thomas. *STEM professionals: between cyclical shortage and structural change*. **Economics 67**, Deutsch Bank Research, September, 2008. Disponível em www.dbresearch.com. Acesso em 15/09/2008.

MINTZBERG, Henry; AHLSTRAND, Bruce; LAMPEL, Joseph. **Safári de estratégia**: um roteito pela selva do planejamento estratégico. Porto Alegre: Bookman, 2000.

MOLDESKI, George. *Long-term trends in world politics*. **Journal of World-Systems Research**, vol. XI, n. 2, December, 2005, p. 195-206. Disponível em jwsr.ucr.edu. Acesso em 08/09/2008.

MOREIRA JR., Hermes. Liberais e conservadores na política externa americana: estratégias distintas, objetivos comuns. **Cenário Internacional**, edição de 14/02/2008. Disponível em www.cenariointernacional.com.br/default3.asp?s=artigos2.asp&id=68. Acesso em 25/09/2008.

MORIN, Edgar. **O Método.** 1. A natureza da natureza. Lisboa: Publicações Europa-América, 1997.

MORIN, Edgar. **Saberes globais e saberes locais**: o olhar transdisciplinar. Rio de Janeiro: Garamond, 2000a.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000b.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000c.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: Um pacto secular. **Cadernos Cedes**, ano XX, nº 52, novembro/2000, p. 41-54.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. Conferência. Seminário "**Alfabetização e letramento em debate**". Brasília: Departamento de Politicas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, 27/04/2006. Disponível em portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em 15/05/2008.

MOTTA, Fernando Cláudio Prestes; VASCONCELOS, Isabella Francisca F. G. de. **Teoria Geral da Administração**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

MOURA, G. de Almeida. **O fascismo italiano e o Estado Novo Brasileiro**. eBookLibris, Coleção *Ridendo Castigat Mores*. Disponível em www.ebooksbrasil.org/eLibris/fascismoit.html. Acesso em 11/04/08.

MYNT, Hla. Educação e desenvolvimento: um balanço teórico. *In*, PEREIRA, Luiz (org.). **Desenvolvimento, Trabalho e Educação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

NATIONAL Science Foundation. *Asia's Rising Science and Technology Strength: Comparative Indicators for Asia, the European Union, and the United States.* **Special Report**, NSF 07-319, *August* 2007. Disponível em www.nsf.gov/statistics/nsf07319. Acesso em 12/09/2008.

NERY, Ana Clara Bortoloto. Embates no campo educacional: A Sociedade de Educação de São Paulo (1922-1931). Anais. **24ª Reunião Anual da ANPEd**. GT História da Educação. Ca-

xambu, outubro de 2001. Disponível em www.anped.org.br/reunioes/24/T0241034885317.doc. Acesso em 31/05/08.

NYE JUNIOR, Joseph S. A política de segurança dos estados unidos: desafios para o século XXI. **Revista Eletrônica da United States Information Agency**, vol. 3, n. 3, julho de 1998. Disponível em usinfo.state.gov/journals/itps/0798/ijpp/ip079806.htm. Acesso em 25/09/2008.

NICOLESCU, Basarab. Aspectos Gödelianos da Natureza e do Conhecimento. *In*, **Rencontres Transdisciplinaires,** *Bulletin* 12, 02/1998. Disponível em http://nicol.club.fr/ciret/bulletin/b12/b12c3.htm. Acesso em 22/06/2007.

NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. São Paulo: TRIOM, 1999.

NICOLESCU, Basarab. Um Novo Tipo de Conhecimento - Transdisciplinaridade. *In*, NICOLESCU, Basarab et al. **Educação e Transdisciplinaridade**. Brasília: UNESCO, 2000.

NICOLESCU, Basarab. Fundamentos metodológicos para o estudo transcultural e transreligioso. *In*, **Educação e Transdisciplinaridade II**. Coordenação Executiva do CETRANS - São Paulo: TRIOM, 2002.

NICOLESCU, Basarab.*Transdisciplinarity - past, present and future*. **II Congresso Mundial de Transdisciplinaridade**. Vila Velha-Vitória, 2005, p. 40, mimeo.

NIETZSCHE, Friedrich Willhelm. Sobre o Niilismo e o Eterno Retorno. *In*, **Obras Incompletas**. São Paulo: Abril Cultural, Os Pensadores, 1974.

ORGANIZAÇÃO para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. ***OECD Science, Technology and Industry****: Scoreboard 2005 Edition*. Disponível em www.oecd.org/publications. Acesso em 14/05/2008.

ORGANIZAÇÃO para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. ***OECD Science, Technology and Industry****: Scoreboard 2007 Edition*. Disponível em www.oecd.org/publications. Acesso em 18/09/2008.

ORGANIZAÇÃO para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. ***Education at a Glance 2008***: *OECD Briefing Note for Brazil*. *Sept.,2008*. Disponível em www.oecd.org/edu/eag2008.

OLIVEIRA, Rodolfo Galvão. **O manifesto dos pioneiros da educação nova em seu contexto histórico**. Monografia (Licenciatura em Pedagogia). Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Campus de Rio Claro, 2002.

PARK, Kil Hyang (Coord.). **Introdução ao Estudo da Administração**. São Paulo: Pioneira, 1997.

PAULA, Ana Paula Paes de; RODRIGUES, Marco Aurélio. Pedagogia crítica no ensino da Administração: desafios e possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, Rio de Janeiro, vol. 46, Edição Especial Minas Gerais, 2006, p. 10-22.

PAULILO, André Luiz. Aspectos políticos das reformas da instrução pública na cidade do Rio de Janeiro durante os anos 1920. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 23, nº 46, pp. 93-122, 2003. Disponível em www.scielo.br/scielo.php. Acesso em 10/06/2008.

PAULILO, André Luiz. O cosmopolitismo beligerante: a reconstrução educacional na capital do Brasil entre 1922 e 1935. **Estudos Históricos**, n. 35, Rio de Janeiro, CPDOC/FGV, 2005. Disponível em www.cpdoc.fgv.br/revista/arq/401.pdf. Acesso em 10/06/20008.

PEREIRA, Lia Alt; PEREIRA, Lia Valls. O setor público brasileiro - 1890/1945. Rio de Janeiro: **IPEA Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas,** Ministério do Planejamento, Orçamen-

to e Gestão, 2001. Disponível em www.ipea.gov.br/pub/td/td_2001/Td_0845.pdf. Acesso em 23/03/2008.

PEREIRA, Luiz. **Desenvolvimento, Trabalho e Educação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

PETTY, William. **Tratado dos Impostos e Contribuições**, in Obras Econômicas William Petty. São Paulo: Abril Cultural, 1983a.

PETTY, William.***Verbum Sapienti***, in Obras Econômicas William Petty. São Paulo: Abril Cultural, 1983b.

PFEFFER, Jeffrey; FONG, Cristina T. O Fim das Escolas de Negócio? *In* **Revista de Administração de Empresas**, vol. 43, nº 2, abr-jun 2003, p. 11-28.

PIERCE, Charles Sanders. **Conferências sobre Pragmatismo**. São Paulo: Abril Cultural, Os Pensadores, 1974.

PILETTI, Nélson. Fernando de Azevedo. **Estudos Avançados.** São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, v. 8, n. 22, 1994, p. 181-184. Disponível em www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141994000300016. Acesso em 14/05/2008.

PINHO NETO, Demosthenes Madureira de. A estratégia brasileira em perspectiva internacional. *In*, **O BNDES e o Plano de Metas**. Rio de Janeiro: BNDES, 1996.

PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e Existência**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

PLOTINO. **Tratados das Enéadas**. Tradução, apresentação, introdução e notas de Américo Sommerman. São Paulo: Polar Editorial, 2000.

POLANYI, Karl. **A grande transformação**: as origens de nossa época. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

POPKEWITZ, Thomas S. ***Paradigm and ideology in educational research***. Philadelphia, PA: The Falmer Press, 1984.

PORTER, Alan L.; NEWMAN, Nils C.; JIN, Xiao-Yin; JOHNSON,David M.; ROESSNER, J. David. ***High Tech Indicators*** - *Technology-based Competitiveness of 33 Nations - 2007 Report.* Atlanta: *Georgia Institute of Technology*, 2008. Disponível em www.tpac.gatech.edu/hti.php. Acesso em 12/09/2008.

PORTER, Michael E. **Vantagem competitiva:** Criando e sustentando um desempenho superior. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

QUINTÁS, Alfonso López. ***El secreto de uma enseñanza eficaz***. Madri: Universidad Complutense, mimeo, sd.

REICH, Robert B. **O Trabalho das Nações**. Lisboa: Quetzal, 1996.

REIS, Elisa Pereira. O Estado Nacional como Ideologia: o caso brasileiro. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 1, nº 2, 1988, p. 187-203.

RODRIGUES, Maria de Lurdes. **Sociologia das Profissões**. Oeiras: Celta Editora, 1997.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História de Educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

ROSSATO, Ricardo. **Universidade**: nove séculos de história . Passo Fundo: Ediupf, 1998.

ROSTOLDO, Jadir Peçanha. **Brasil, 1979-1989**: Uma década perdida? Dissertação (Mestrado) 139 f. - Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Economia, 2003.

ROSTOW, Walt Whitman. ***The Stages of Economic Growth***: *A Non Communist Manifesto*. Cambridge: Cambridge University Press, 1960.

SÁ, Mauro Thury de Vieira. Investimento estrangeiro direto no Brasil: um panorama. **Instituto de Estudos para o Desenvolvimento Industrial - IEDI**. Agosto de 2006, p. 26.

SACHOT, Maurice. *L'interdisciplinarité de la formation du professeur dans son rapport à celle de l'élève*. **13º Congresso Internacional da Associação Mundial das Ciências da Educação**: Universidade de Sherbrooke, Québec, Canadá, 2000, p. 12, mimeo.

SADER, Emir. **Século XX Uma biografia não-autorizada** - O século do imperialismo. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

SAES, Flávio Azevedo Marques de; CYTRYNOWICZ, Roney. O Ensino Comercial na Origem dos Cursos Superiores de Economia, Contabilidade e Administração. **Revista Álvares Penteado**, v. 3, n. 6, 2001, p. 37-59.

SANTOS, Wanderley Guilherme. **Cidadania e justiça**: a política social na ordem brasileira**.** Rio de Janeiro: Campus, 1979.

SANTOS, Jailson Alves dos. A trajetória da educação profissional. *In*, LOPES, E. M. T. *et al.* (org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, 2ªed., p. 205-224.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SANTOS, Milton. **Da Totalidade ao Lugar**. São Paulo: Editora da USP, 2005.

SCHOEMAKER, Paul J. H. *Scenario Planning: a tool for strategic thinking*. **Sloan Management Review**, Winter, 1995, p. 25-40.

SCHWARCZ, Lilia K. Moritz. História e Etnologia. Lévi-Strauss e os embates em região de fronteira. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 42, n. 1-2, 1999. Disponível em: http://www.scielo.br. Acesso em: 19 jan 2007.

SCHWARTZ, Peter. **A arte da visão de longo prazo**. São Paulo: Editora Best Seller, 2000.

SCHWARTZMAN, Simon. **Bases do Autoritarismo Brasileiro**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1988. Disponível em www.schwartzman.org.br/simon/bases. Acesso em 07/03/2008.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Consolidação dos Cursos de Pós-Graduação em Educação: Condições Epistemológicas, Políticas e Institucionais. *In*, FAZENDA, Ivani e SEVERINO, Antonio Joaquim (Orgs.) **Conhecimento, Pesquisa e Educação**. Campinas, SP: Papirus, 2001, p. 58-60.

SEVERO, Gerson Egas. **O que somos e o que esperávamos ser:** Estado, Economia e Discurso Presidencial na América Latina (o pós-1929 e o pós-1989)**.** UNISINOS, 2003. Disponível em www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp000151.pdf. Acesso em 21/03/2008.

SHAFRITZ, Jay M. e OTT, J. Steven. ***Classics of Organization Theory***. Orlando (Fla): Harcourt Brace & Co., 1996.

SILVA, Almir Bittencourt; MARINHO, Emerson Luis Lemos. Capital humano, progresso técnico e crescimento econômico: um reexame empírico das abordagens de acumulação, inovação e difusão tecnológica**.** Anais. **XXXIII Encontro Nacional de Economia**, dezembro de 2005. Disponível em www.anpec.org/encontro_2005.htm. Acesso em 20/05/2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. In: GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. Apresentação. Petrópolis, RJ:Vozes, 1995.

SMITH, Adam. **A Riqueza das Nações**: investigação sobre sua natureza e suas causas. São Paulo: Abril Cultural, Os Economistas, 1983.

SOUZA-SILVA, Jader C. de; DAVEL, Eduardo. Concepções, Práticas e Desafios na Formação do Professor: Examinando o Caso do Ensino Superior de Administração no Brasil. **Organizações e Sociedade**, v. 12, n. 35, p. 113-134, out./dez. 2005.

SOUZA, Rosa Fátima de. Tempos de infância, tempos de escola: a ordenação do tempo escolar no ensino público paulista (1892-1933). **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 25, n. 2, jul/dez 1999, p. 127-143.

SOUZA, Rosa Fátima de. Inovação educacional no século XIX: A construção do currículo da escola primária no Brasil. **Cadernos Cedes**, ano XX, nº 51, novembro/2000a, p. 9-26. Disponível em www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n51/a02v2051.pdf. Acesso em 06/06/2008.

SOUZA, Rosa Fátima de. A militarização da infância: Expressões do nacionalismo na cultura brasileira. **Cadernos Cedes**, ano XX, nº 52, novembro/2000b, p. 104-121. Disponível em www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n52/a08v2052.pdf. Acesso em 06/06/2008.

STICHWEH, Rudolf. *Differentiation of scientific disciplines: causes and consequences*. *In*, **Encyclopedia of Life Support Systems** (EOLSS). Paris: UNESCO, 2003.

TEIXEIRA, Anísio. A universidade americana em sua perspectiva histórica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 36, n. 84, out./dez. 1961, p. 48-60.

THAYER, Willy. ***La crisis no moderna de la universidad moderna*** *(Epílogo del Conflicto de las Facultades)*. Chile: Editorial Cuarto Próprio, 1996.

TIEN, Chen-Jung; VEN, Jui-Hung; CHOU, Shoh-Liang. *Using the Problem-based Learning to Enhance Student´s Key Competencies*. **The Journal of American Academy of Business**, Cambridge, p. 454-459, Mar, 2003.

TOFFLER, Alvin. **A terceira onda**. Rio de Janeiro: Record, 1997, 22ª ed.

TORDINO, Cláudio Antônio. **A formação em Administração e o *éthos* da modernidade**. Dissertação (Mestrado) 246 f.- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

TORDINO, Cláudio Antônio. Formação interdisciplinar de professores de Administração. **Revista de Ciências da Administração**, UFSC, Florianópolis, v. 10, n. 20, janeiro/abril 2008.

TOURAINE, Alain. **Crítica da modernidade**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

TOWNE, Henry. *The Engineer as Economist. In*, SHAFRITZ, Jay M.; OTT, J. Steven. **Classics of Organization Theory**. Orlando (Fla): Harcourt Brace & Co., 1996.

TOYE, John. Mudanças de perspectiva em economia do desenvolvimento. *In*, CHANG, Ha-Joon (ed). ***Rethinking Development Economics***, 2003. Disponível em www.fclar.unesp.br/eco/es-15.doc.

TRINDADE, Hélgio. Anísio Teixeira e os desafios atuais da educação superior. RISEU - **Red de Investigadores sobre Educación Superior**, 2005. Disponível em www.riseu.unam.mx/documentos/acervo_documental/txtid0033.pdf. Acesso em 20/07/2008.

UNESCO. ***Compendio Mundial de la Educación 2006****: Comparación de las estadísticas de educación en el mundo*. Montreal: Instituto de Estadística de la UNESCO, 2006.

UNCTAD. ***World Investment Report***. New York; Geneva: United Nations, 2007.

VERSIANI, Flávio; SUZIGAN, Wilson. **O processo brasileiro de industrialização**: uma visão geral. Universidade de Brasília; Departamento de Economia, 1990.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes. Reescrevendo a história do ensino primário: o centenário da lei de 1827 e as reformas Francisco Campos e Fernando de Azevedo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 31-50, jan./jun. 2002.

VIEIRA, Evaldo. **Democracia e Política Social**. São Paulo: Cortez, 1992.

VIEIRA, Pedro; COMERLATTO, Lairton; SANTOS, Fábio Pádua dos. Revisitando as Origens da Indústria no Brasil: Uma interpretação da Economia Política dos Sistemas-Mundo. Anais**. VI Encontro de Economia da Região Sul-ANPEC SUL**, 2006. Disponível em www.gpepsm.ufsc.br/index_arquivos/producao.htm.

VIEIRA, Sofia Lerche. Para uma (re)leitura da reforma Lourenço Filho no Ceará. **26ª Reunião Anual da ANPEd.** GT Estado e Política Educacional. Poços de Caldas, outubro de 2003.

VILLELA, Heloisa de O. S. O mestre-escola e a professora. *In*, LOPES, E. M. T. *et al.* (org.). **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000, 2ª ed. p. 93-134.

WALLERSTEIN, Immanuel. *Incertidumbre y creatividad*. **Revista Iniciativa Socialista**, n. 47, 1997. Disponível em www.infoamerica.org/teoria/wallerstein1.htm. Acesso em 04/04/2007.

WALLERSTEIN, Immanuel. A ruína do capitalismo. **Folha de São Paulo**, domingo 17 de outubro de 1999. Especial para Folha Editoria: MAIS!; p. 5-9. Entrevista concedida a Gustavo Opschpe. Disponível em www.globalizacion.org/biblioteca/WalersteinRuinaCapitalismo.htm. Acesso em 01/04/2007.

WALLERSTEIN, Immanuel. **O Sistema Mundial Moderno** - I. A agricultura capitalista e as origens da economia-mundo européia no século XVI. Porto: Edições Afrontamento, 1990.

WEBER, Max. A 'objetividade' do conhecimento nas ciências sociais. In: COHN, Gabriel (Org.). **Weber.** São Paulo: Ática, 1991.

WOOD, Ellen Meiksins. Imperialismo dos EUA: Hegemonia econômica e poder militar. **Crítica Marxista**, nº 19, 2004, p. 49-61. Disponível em www.unicamp.br/cemarx/criticamarxista/critica19-A-wood.pdf. Acesso em 15/09/2008.

WORLD BANK. ***Higher Education in Brazil****: Challenges and Options*. World Bank Country Study 23872, Washington, March 2002. Disponível em www-wds.worldbank.org. Acesso em 15/01/2008.

ZARIFIAN, Philippe. Engajamento Subjetivo, Disciplina e Controle. *In*, **Novos Estudos CEBRAP**, nº 64, novembro 2002, p. 22-31.