FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Área temática:

CULTURA, ORGANIZAÇÃO E EDUCAÇÃO

Orientadora:

Prof^a. Dra. Lúcia Emília Nuevo Barreto Bruno

A FORMAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO E O *ÉTHOS* DA MODERNIDADE

CLÁUDIO ANTÔNIO TORDINO

São Paulo, setembro de 2004

FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

A FORMAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO E O *ÉTHOS* DA MODERNIDADE

CLÁUDIO ANTÔNIO TORDINO

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação, no programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, na área temática de Cultura, Organização e Educação.

São Paulo, setembro de 2004

*À escola pública, universal e gratuita:
condição de possibilidade à superação
das amarras da situação social de origem.*

Agradecimentos

Porque o percurso foi rico, desafiante, interessante e proveitoso há que registrar o reconhecimento aos professores da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, que, ao proporem textos e discussões relevantes em seus programas disciplinares, ensinam reflexões fundamentais e fundamentadas, sobre as quais é possível construir conhecimento. Aos professores doutores Afrânio Mendes Catani, Antonio Joaquim Severino, Cecília Hanna Mate, Marcos Ferreira Santos, Maria da Graça Jacintho Setton e Pierre Tripier, o último, professor da Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines, convidado da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, agradeço as inúmeras contribuições que direta e indiretamente permeiam este trabalho e, para além dele, minha formação acadêmica.

À Prof^{ta} Dra. Helena Coharik Chamlian, que recomendou leituras e infundiu esperança, após a apreciação do texto em que as primeiras idéias desta dissertação foram assentadas, o agradecimento pelo estímulo à partida, tão importante diante da insegurança do aspirante. Não menos significantes foram as acolhidas, primeiro, do Prof. Dr. Evaldo Amaro Vieira, na condição de aluno ouvinte, depois da Prof^{ta} Lúcia Emília Nuevo Barreto Bruno, como aluno especial: seus aportes, à altura, serviram de esteio à trajetória.

À Prof^{ta} Dra. Lúcia Emília Nuevo Barreto Bruno, orientadora ímpar, arguta e instigante, agradeço, além do acolhimento, o interesse, a orientação substantiva e segura e, por fim, a emoção de sentir sua emoção contida, diante do trabalho pronto: talvez porque se reconheça nele, em seus escritos, em suas idéias, na bibliografia indicada; talvez porque me reconheça nele, em minhas inquietações, aspirações e esforço determinado para levar a termo produção que pudesse vir a ser contributiva ao campo.

Agradeço à Prof^{ta} Dra. Manolita Correia Lima que, como professora, me ensinou a perceber belezas da vida acadêmica que desconhecia e, como doutora, me proporcionou o prumo metodológico de que carecia.

Agradeço à Prof^{ta} Dra. Vera Maria Antonieta Tordino Brandão, pelo contínuo estímulo e compartilhamento de objetivos e aspirações, apesar de que não há maior estímulo do que assisti-la em sua própria busca de evolução permanente.

Agradeço ao Prof. Ms. Antonio Renato Cecconello, sempre disposto a ouvir e a contribuir, com o melhor de seu entendimento e trabalho, para o trabalho de quem o tenha por perto.

RESUMO

A formação em Administração vem sendo questionada por quase todos aqueles envolvidos com o campo, alimentando debates que apontam diferentes causas e múltiplas alternativas para a reformulação do processo, nos níveis de graduação, pós-graduação e extensão. Este texto busca *assentar bases* à formação em Administração, no nível de curso de graduação que se almeje competente e conseqüente, 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.

Valendo-se de abordagem interdisciplinar, a discussão toma como ponto focal os papéis da Administração e do administrador, procurando engendrar quadro de referências à construção de matriz epistêmica, ao mesmo tempo em que busca identificar um perfil universalista para o administrador, como uma possível identidade nacional, tomando contribuições providas da Filosofia, História, Economia, Sociologia, Política, Educação e Administração.

O trabalho conclui-se com a discussão da profissão de administrador e contempla nossas idiossincrasias, procurando indicar, dentro das perspectivas que se afiguram plausíveis à Administração, as alternativas de papéis disponíveis ao administrador, os quais podem vir a orientar projetos específicos para proporcionar formação na área.

Unitermos: formação em Administração, formação do administrador, curso de Administração, projeto de curso de Administração, Administração, administrador.

ABSTRACT

Education in Business Administration has been subject to criticism by most professionals involved in the field. This has been nurturing debates that point out different reasons and multiple alternatives for remodeling the process at the undergraduate, graduate and extension levels. This text aims at setting bases for building a pedagogical project for undergraduate Business Administration courses that aims at the development of competencies and consciousness by exploiting, from a critical historic perspective, the ethos of modernity whose current and previous powerful legacy is like a harness, restricting the steps towards more daring and novel views.

By means of an interdisciplinary approach, the present discussion has as its focal point the roles of Administration and the administrator. It looks for engendering reference tables and the building of epistemic roots. At the same time, it looks for identifying a universalistic profile of the administrator as a possible national identity, taking into account the contributions emanated from Philosophy, History, Economy, Sociology, Political Science, Education, and Business Administration.

This thesis is partially concluded with a discussion about the job of an administrator contemplating the idiosyncrasies and seeking to indicate, within perspectives that are plausible to Administration, the range of possible roles available to the administrator, which can guide specific projects to offer education in the area.

Key words: Business Administration education, administrator education, major in Business Administration, project of undergraduate Business Administration courses, Business Administration, administrator.

SUMÁRIO

Internacionalização da Economia e formação do administrador	10
Abordagem metódica à formação do administrador	
<i>O método na perspectiva da interdisciplinaridade</i>	18
<i>À procura de uma episteme</i>	
Uma possível matriz epistêmica	23
Um possível perfil universalista	25
Uma possível identidade nacional	27
Uma possível base para projetos de formação	28
<i>O arcabouço metódico</i>	31
Administração: a busca de uma matriz epistêmica	
<i>O racional da construção de uma matriz epistêmica</i>	34
<i>As Escolas de Administração frente à matriz epistêmica</i>	59
Racional e taxonomia	60
Aspectos estruturais internos	71
Aspectos relacionais internos	78
Aspectos estruturais externos	84
Marco de referência	88
Administrador: a busca de um perfil universalista	
<i>A eficácia da ação econômica do administrador</i>	93
<i>A eficácia da ação política do administrador</i>	111
<i>O perfil do administrador subjacente às Escolas de Administração</i>	126
Administração e administrador no Brasil: a busca de uma identidade nacional	
<i>História dos cursos de graduação em Administração</i>	138
<i>A regulamentação dos cursos de graduação em Administração</i>	148
<i>A profissão de administrador</i>	155
Formação do administrador: a busca de bases para os projetos	
<i>Os melhores cursos de graduação em Administração</i>	172
<i>Administração e Educação: a mesma matriz disciplinar</i>	212
Considerações finais	231
Bibliografia	241

Índice de Figuras, Quadros e Tabelas

Figuras

Figura 1. Contexto de Projeto de Formação em Administração - Nível de Graduação	32
Figura 2. Bases para Projeto de Formação em Administração - Nível de Graduação	33
Figura 3. Estrutura Genérica de Construção do Conhecimento	57
Figura 4. As Escolas de Administração a os Diversos Focos de Análise	70
Figura 5. Quatro Visões da Organização e da Administração	95
Figura 6. Produtividade e Valor-Trabalho - Orientação para a Empresa	102
Figura 7. Produtividade e Valor-Trabalho - Orientação para a Produção	103
Figura 8. Produtividade e Valor-Trabalho - Orientação para o Marketing	104
Figura 9. Produtividade e Valor-Desempenho - A Era da Afluência	106
Figura 10. Produtividade e Valor-Desempenho - A Era da Influência	109
Figura 11. A Conduta em Projeto	121
Figura 12. Perfil de Conhecimento do Administrador	137

Quadros

Quadro 1. Algumas Propostas de Classificação das Teorias de Administração	62
Quadro 2. Classificação Histórica das Teorias de Administração	63
Quadro 3. Evolução da Organização da Produção	65
Quadro 4. Precusores e Primórdios da Administração	68
Quadro 5. As Teorias de Administração e os Aspectos Estruturais Internos	71
Quadro 6. As Teorias de Administração e os Aspectos Relacionais Internos	78
Quadro 7. Conciliação da Tipologia de Poder de Etzioni com a de Follet	82
Quadro 8. As Teorias de Administração e os Aspectos Estruturais Externos	84
Quadro 9. Dimensões da Cultura Organizacional e Alguns de seus Componentes	131
Quadro 10. A Dimensão Institucional da Cultura e os Perfis Empreendedor e Gestor	131
Quadro 11. As Dimensões Expressiva e Tecnológica da Cultura e o Perfil Gerencial	132
Quadro 12. A Conotação do Perfil Sócio-Técnico do Administrador	133
Quadro 13. A Conotação do Perfil Político Interno do Administrador	133
Quadro 14. Diferenças entre Currículos Mínimos e Diretrizes Curriculares	153
Quadro 15. O Tipo Ideal de Profissão e a Administração	169

Quadro 16. Bases do Profissionalismo e a Administração no Brasil	170
Quadro 17. Nota Média Geral nos ENC de 1996 a 2000	178
Quadro 18. Quadro de Referência de Desempenho em 1999	179
Quadro 19. Quadro de Referência de Desempenho em 2000	180
Quadro 20. Avaliação das Condições de Oferta: infra-estrutura física e tecnológica	182
Quadro 21. Qualificação do Corpo Docente	184
Quadro 22. Organização Didático-Pedagógica: Conceitos nos Critérios	199
Quadro 23. Organização Didático-Pedagógica: Conceitos dos Cursos	200

Tabelas

Tabela 1. Número de Cursos e Graduandos Participantes do ENC de 1996 a 2000	173
Tabela 2. Número de Cursos A e Graduandos, Participantes do ENC de 1996 a 2000	174
Tabela 3. Número de Cursos A Sucessivos e Graduandos, nos ENC de 1996 a 2000	175
Tabela 4. Indicadores dos Cursos de Graduação em Administração - ENC de 1996 a 2000	176
Tabela 5. Distribuição dos Graduandos 5A por Curso, no período de 1996 a 2000	177
Tabela 6. Corpo Docente por Dependência Privada e Pública e Faixa de Graduandos	187
Tabela 7. Corpo Docente - Dependência Privada	188
Tabela 8. Corpo Docente - Dependência Estadual	189
Tabela 9. Corpo Docente - Dependência Federal	190
Tabela 10. Índices e Relações de Docentes por Faixa de Desempenho em 1999	193
Tabela 11. Índices e Relações de Docentes por Faixa de Desempenho em 2000	194
Tabela 12. Relação Candidatos por Vaga	196
Tabela 13. Comparação dos Critérios de Classificação dos Cursos de 2001 a 2003	206
Tabela 14. Distribuição dos Cursos por Número de As Obtidos	207
Tabela 15. Posições Obtidas pelos Cursos 5A entre 1999 e 2003	208
Tabela 16. Ordenação dos Cursos 5A pela Média de 1999 a 2003	209

Internacionalização da Economia e formação do administrador

A razão jamais dirigiu verdadeiramente a realidade social, mas hoje está tão completamente expurgada de quaisquer tendências ou preferências específicas que renunciou, por fim, até mesmo à tarefa de julgar as ações e o modo de vida do homem. Entregou-os à sanção suprema dos interesses em conflito aos quais nosso mundo parece estar realmente abandonado.

HORKHEIMER

As modificações estruturais da economia mundial, ainda em andamento, alterando as características das transações e das relações tradicionais que envolviam os diversos agentes e instâncias políticas e econômicas, têm exigido grande esforço de adaptação de instituições internacionais, governos, instituições sociais, empresas e pessoas¹. Nesse esforço, por perplexidade de muitos, por interesse de alguns, ou por lucidez de poucos, a Educação tem sido apontada, convergentemente, inclusive pela comunidade acadêmica, como uma das alavancas - não a única, como bem assinala BRUNO² - capazes de mover-nos para o “mundo novo”. Educação, no entanto, tem sido apresentada em sentidos tão amplos e genéricos, que, parece, a ela tudo se remete. No debate aberto à livre expressão de opiniões, a Educação tem sido entendida, subentendida ou identificada, principalmente, com a educação formal, ministrada por instituições de ensino - públicas, privadas, corporativas... -, o que não deixa de ser uma interpretação reduzida de seu mister.

Certamente, os perplexos, interesseiros e lúcidos, apesar de poderem estar genuinamente interessados no tema ou nas soluções que da Educação possam advir, não têm a mesma visão sobre o que deva ser o seu fulcro, o que deva orientar o processo educativo, nem, tampouco, sobre como avaliar as conseqüências³. A diferença de visão leva à instalação de ambiente crítico em relação ao “modelo” vigente, convergente em diagnóstico no que respeita à sua inadequação às necessidades do “mundo novo”, mas que não tem sido

¹ Abordagens abrangentes sobre o tema podem ser encontradas, entre outras, em Paul HIRST & Graham THOMPSON, *Globalização em Questão*, 1996; Karl-Heinz PAQUÉ, *A Reestruturação Econômica Mundial e suas Conseqüências*, 1995 e em Gilberto DUPAS, *A Lógica da Economia Global e da Exclusão Social*, 1998.

² “... embora a educação seja, especialmente hoje, um fator fundamental para o desenvolvimento dos mecanismos econômicos do capitalismo, não é de forma alguma o único. Tampouco é o fator desencadeador deste desenvolvimento. O elemento básico nesta questão refere-se às formas de exploração do trabalho que estão na base dos distintos padrões de acumulação de capital” (BRUNO, 1996:104).

³ No Brasil, fator determinante nessas e dessas discussões tem sido a adoção de políticas públicas na área da Educação, de inspiração internacional, principalmente com a introdução de práticas avaliatórias abrangentes e complexas a partir de 1996, geradoras de indicadores de desempenho que podem falsear a avaliação da efetividade do processo educacional, levando a interpretações simplistas sobre o padrão de desempenho.

eficaz no encontro de soluções - ou na formulação de propostas -, que possam ser aceitas de forma generalizada, apesar da interferência de organismos internacionais, como BIRD e FMI, que passaram a elaborar estudos e análises para suporte a recomendações na área educacional, dirigidas mormente aos países periféricos, ditos emergentes⁴.

Mas a quem ou ao o quê se dirigem as críticas? Ao governo? À universidade? Às instituições de ensino superior? À educação pública? À educação privada? À concepção de educação corporativa? À estrutura curricular, com suas disciplinas e conteúdos? Ao processo pedagógico? À formação ou à dedicação do docente? À formação pregressa ou à dedicação do estudante? A tudo isto?

No Brasil, as críticas visam às instituições, seus agentes e *modus operandi*, mas ganham notoriedade no julgamento da qualificação dos egressos dos cursos superiores, com especial ênfase para aqueles oriundos do curso de graduação em Administração. O motivo é simples: por um lado, essa área de atuação é a mais imediatamente exposta às transformações que vêm pressionando as empresas privadas, por outro lado, as críticas formuladas por empresários e gestores de empresas encontram ampla repercussão na mídia, que a elas juntam manifestações de segmentos de professores e estudantes.

Apontam-se carências na formação “básica”, que deveria prover visão abrangente e integrada dos fenômenos sócio-político-econômicos contemporâneos (que, devido à complexidade, não se caracteriza como básica), como na formação dita “profissional”, que qualificaria mais imediatamente ao trabalho (portanto, propícia a ser denominada básica), proporcionadora do domínio de conhecimentos, competências, habilidades e atitudes consentâneas com as atuais exigências das empresas.⁵

O raciocínio dos críticos, em geral, assenta-se sobre duas considerações principais:

- a) a visão abrangente e integrada é requerida porque a internacionalização da produção e a globalização de mercados, ensejando contínua divisão internacional do trabalho, ocasionam impactos sobre a capacidade competitiva das empresas, delas exigindo permanente esforço de análise, avaliação, formulação e reformulação estratégicas;

⁴ Entre outros, os textos de Marília FONSECA, O Banco Mundial e a Gestão da Educação Brasileira e de Dali-la Andrade OLIVEIRA, Educação e Planejamento: A Escola como Núcleo da Gestão, inseridos na coletânea Gestão Democrática da Educação (1997), organizada por esta última autora, indicam a importância desses organismos na formulação de políticas públicas na área da educação.

⁵ Essas críticas não são restritas aos cursos de Administração, ou mesmo ao Brasil. Entre outros, Robert B. REICH (1996) aborda a realidade americana; Ladislau DOWBOR (1996), as condições brasileiras, Marisa Pereira EBOLI (1999) a situação da América Latina.

- b) a qualificação para o exercício profissional mais imediato é exigida porque a adoção de ações operacionais conseqüentes demanda: conhecimentos específicos sobre áreas funcionais e processos-chave dos negócios; competência no trato de métodos, técnicas e tecnologias de apoio ao trabalho; habilidade para relacionamento interpessoal profícuo; atitudes que levem ao comprometimento com a empresa e com seus resultados, o que exige a execução das tarefas e atividades de forma cooperativa e racional, em ambientes instáveis e competitivos, por mais contraditório que isto possa parecer.

Mas, considerando o ponto de vista de cada envolvido, não parece compreensível que o empresário esteja requerendo quadros prontos para assumir posições de trabalho, sem ter que incorrer em encargos adicionais de treinamento? Que o gestor busque encontrar no egresso capacitação para ação imediata e, também, potencial de desenvolvimento? Que os professores de disciplinas envolvendo formação especializada afirmem a eficácia de seus projetos didáticos em consonância com as avaliações que empresários e gestores façam sobre os egressos e que os professores de disciplinas básicas não tenham como fazer aferições de curto prazo? Que o estudante, aspirando pronta inserção no mercado de trabalho, privilegie o saber instrumental? Que na visão de todos esses envolvidos a formação profissional assuma primazia sobre a educação para o exercício da cidadania?

Contra essa visão imediatista e utilitarista, manifestam-se, sem a mesma repercussão na mídia, parte da comunidade acadêmica, entidades e intelectuais, nacionais e estrangeiros, comprometidos com a educação integral e o desenvolvimento pleno do ser humano, inconformados com a aceitação passiva da transformação da educação em formação para o trabalho. MORIN (2000:11) chega mesmo a expressar, referindo-se à sua concepção de “ensino educativo”, 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”. O perigo que corre a concepção humanista de MORIN, contudo, é apontada por DIETERICH (1997), ao salientar a submissão de todos os setores relevantes para a vida digna aos desígnios do grande capital, inclusive dos meios de comunicação, controlados eles também por empresas, que, como tal, empenham-se em alcançar resultados favoráveis à acumulação.

"Las reformas educativas mundiales, cuyo centro es la privatización, elitización y mercantilización de la educación superior, tienen por objetivo convertir el modelo estadounidense de la producción de conocimiento universitario al servicio del gran capital en el único modelo posible, con una pretensión totalitaria aún mayor de la 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 mer-

cantil-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" (p.116).

De fato, o deslocamento do esforço da ciência para pô-la prioritariamente a serviço do desenvolvimento tecnológico e da utilização profissional do saber com vistas a produção econômica, colocam as relações econômicas como cerne da vida. É o que leva BERNARDO (1998) a afirmar:

"Na sociedade atual, se a escola é uma empresa capitalista e se o lazer foi inteiramente assimilado pelos processos de valorização do capital, deve então afirmar-se que o capitalismo domina as vinte e quatro horas por dia da vida do trabalhador, durante toda a sua existência. Daqui extraio duas conclusões. Em primeiro lugar, o capitalismo é um sistema totalitário no seu próprio fundamento econômico. (...) Em segundo lugar, produzido na escola como um objeto do capitalismo, laborando na empresa como uma engrenagem do capitalismo e organizado em seus lazers como um elemento de processos capitalistas, o trabalhador assimila a ideologia capitalista pela forma, antes de fazê-lo pelo conteúdo" (p.39-40).

Mas, os comprometidos com a educação integral do homem ao que dirigem a crítica? Apenas à racionalidade e voracidade do sistema econômico capitalista? À transformação do emprego nas organizações na principal forma de exercício de trabalho remunerado a propiciar a auto-sustentação do indivíduo e de sua família? À transmutação do projeto do homem e da humanidade em individualismo atomizado inconseqüente, que tenta conformar cada um à aceitação de papéis de meros agentes produtores e consumidores, dentro de relações de poder em que se tem pouca ou nenhuma influência?

Situar a formação do administrador nesse quadro de referência implica buscar solução de compromisso, por isto política, pois tanto o processo de formação do administrador - sob a égide da educação integral ou da instrumentalização profissional -, como de entendimento de seu papel social - conforme se adote uma das configurações propostas por REICH (1996) para as ocupações: produtor de rotina, prestador de serviços interpessoais, analistas simbólicos⁶ -, originam concepções diferentes, apresentam exigências por vezes opostas, impõem constrangimentos diversos, assumindo perspectivas divergentes.

⁶ REICH afirma que "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 estandardizadas, se orientam por procedimentos normatizados 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 re-

As críticas formuladas, mais ou menos fundamentadas dependendo de suas origens, evidenciam, ao menos, a inquietação diante de expectativas não satisfeitas, provavelmente decorrentes de aspirações inseridas em algum modelo mental entrevisto como ideal pelo crítico, mesmo quando este modelo seja não explicitado, vago ou pouco sistematizado.

De qualquer forma, dessa inquietação emergem algumas perguntas fundamentais:

1. Historicamente, o que tem notabilizado a formação e a atuação do administrador e quais têm sido, dentre as características profissionais mais requeridas, as proeminentes, reveladoras de sua importância e legitimidade social?
2. No Brasil, o que se pode aprender com os projetos pedagógicos dos cursos de graduação em Administração adotados pelas instituições de ensino que obtiveram, sucessivamente, classificação A nas edições do Exame Nacional de Cursos (ENC)?
3. É possível associar educação integral e formação profissional no curso de graduação em Administração?
4. Até que ponto a formação em Administração, considerando a área de atuação do administrador e o impacto de suas decisões sobre a comunidade interna da empresa e a sociedade, não poderia ser caracterizada, para além de técnico-profissional, como política?
5. Caracterizada a formação em Administração como política, até que ponto suas faces pedagógica e técnico-profissional não ficam submissas à ideologia que lhe é subjacente?

Respostas às questões fundamentais remetem, parece, à necessidade de se instituir quadro de referências de mais alta ordem, que sirva tanto à delimitação da discussão como à clarificação dos conceitos, para que sejam utilizados de forma inequívoca.

Assim, o **contexto** é o das contínuas transformações na dinâmica do capitalismo, em sua pretensão e busca contínua de aumento da acumulação do capital, com repercussões significativas e generalizadas sobre a aglutinação e organização das “superelites integradoras”⁷, a redefinição do *modus operandi* dos organismos supranacionais e internacio-

presentam 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 uma formação sofisticada, uma vez que tais ocupações pressupõem uma atitude de aprendiz diante da vida; elevada capacidade de abstração; domínio de um 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, 1996:320 apud CORREIA LIMA, 1999).

⁷ Expressão cunhada por Alvin TOFFLER para caracterizar a pirâmide do poder. “Sob o socialismo, assim como sob o capitalismo, por conseguinte, os integradores assumiram o poder efetivo. Pois sem eles as partes do sistema não podiam trabalhar juntas. A ‘máquina’ não funcionaria.” (p.75). (...) “Estes técnicos de poder estavam eles mesmos organizados em hierarquias de elites e subelites.” (p.77). (...) “Finalmente, num nível ainda mais alto, a integração foi imposta pelas ‘superelites’ que tinham a seu cargo a distribuição do investimento.” (p.78). (TOFFLER, 1997, supressões nossas).

nais, a reconfiguração do âmbito de atuação e do papel do Estado nacional e, por consequência, de seu processo de definição, implantação e gerenciamento de políticas públicas. Nestas, a atenção se foca na área da educação superior, com vistas à formação de quadros que, na aspiração de MORIN (2000:33) “... daria capacidade para se responder aos formidáveis desafios da globalidade e da complexidade na vida quotidiana, social, política, nacional e mundial”.

O objetivo é a pesquisa de *fatores-chave*, internos e externos, filosóficos, históricos, políticos, econômicos, sociais, profissionais e educacionais, que permitam o estabelecimento de relações fundadas, sistematizadas e consequentes, *para servirem de base de referência* na formulação de projetos de formação em Administração no Brasil, no nível de graduação, inserido-os, contudo, no contexto dos desafios da globalidade e no ambiente da complexidade.

A perspectiva é de contribuir à identificação das condições necessárias, exigências e constrangimentos, para ensinar a pretendida conciliação entre educação para o exercício da cidadania⁸ com formação profissional, privilegiando o ensino com pesquisa⁹ como meio de levar o estudante a aprender com autonomia¹⁰.

Esse esforço parece relevante, já que a área de Administração vem se notabilizando, nos últimos anos, pelo aumento da oferta de cursos e da população acadêmica a ela vinculada, tanto de professores como de estudantes. Há, hoje em dia, 1.413 cursos de graduação

⁸ Para Nilson José MACHADO, “... nada parece mais característico da idéia de *cidadania* do que a *construção de instrumentos legítimos de articulação entre projetos individuais e projetos coletivos*. Tal articulação possibilitará aos indivíduos, em suas ações ordinárias, em casa, no trabalho, ou onde quer que se encontrem, a participação ativa no tecido social, assumindo responsabilidades relativamente aos interesses e ao destino de toda a coletividade. Neste sentido, *Educar para a Cidadania* significa *prover os indivíduos de instrumentos para a plena realização desta participação motivada e competente, desta simbiose entre interesses pessoais e sociais, desta disposição para sentir em si as dores do mundo*” (MACHADO, 2000:43).

⁹ Em sua proposta de ensino com pesquisa, CORREIA LIMA (2000), resgatando FICHTE em 1807, argumenta: “De acordo com FICHTE (1999:30), só ‘sabemos algo a fundo e sem correr o risco de esquecê-lo, quando temos em mente como chegamos a este conhecimento’... Negar isto, continua o Autor, termina contribuindo para os estudantes negligenciarem tanto a aprendizagem oral quanto a formação letrada, uma vez que, por um lado, podem faltar às aulas, já que o conteúdo das mesmas resume o que se encontra impresso nos livros e, por outro lado, podem se descuidar do estudo dos textos, já que acreditam na possibilidade de aprenderem ouvindo o professor. Estas práticas, completa FICHTE (1999), comprometem a aprendizagem dos estudantes na medida em que não contribuem para o efetivo domínio conceptual, teórico e metodológico, dado que, apenas favorecem o estudante a acumular fragmentos desarticulados do conhecimento formal.” (p.25).

¹⁰ Paulo FREIRE ensina: “É que o processo de aprender... é um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador” (FREIRE, 1996:27).

em Administração no país¹¹, 746 das quais, em 2003, em condições de formar bacharéis, por existirem, ao menos, pelo tempo requerido para completar o ciclo de formação, com turmas em todas as séries. Destes cursos, que representam 12,6% dos 5.897 cursos existentes em 26 áreas, 260 são oferecidos por universidades, 80 por centros universitários, 68 por faculdades integradas, 335 por estabelecimentos isolados e 3 por centros de educação tecnológica. Nas últimas três edições do Exame Nacional de Cursos, de acordo com dados do INEP/MEC, o número de graduandos em Administração superou 50 mil, tendo alcançado 67.369 em 2003, ou seja, 15,9% do total de 423.946 graduandos de todas as áreas submetidas ao ENC, ou cerca de 12% do total de graduandos do País, estimado em 560.000 naquele ano. A expressividade da área de Administração, no entanto, é variável por dependência administrativa - federal (50 cursos), estadual (44 cursos), municipal (31 cursos), privada (621 cursos) - com absoluto predomínio das instituições privadas, as quais, em 2003, ofereceram 83,2% dos cursos e contaram com 86,3% dos estudantes da área¹².

A enunciação desses dados, ao mesmo tempo em que evidencia a expressividade da área, faz aflorar inúmeras questões. Assim é que, ao se abordar a qualificação dos egressos, indagação relevante refere-se a sob qual ponto de vista se posiciona o analista. É ele o político, preocupado, no menor nível, com a defesa de interesses corporativos, ou, no maior nível, com o desenvolvimento nacional? O empresário, a requerer quadros prontos para assumir posições de trabalho sem encargos adicionais? O gestor empresarial, a valorizar capacidade de ação imediata? O mantenedor, preocupado, por um lado, em atender às “demandas do mercado” e de “estudantes-clientes” e, por outro, com a sustentação financeira do curso? O acadêmico, a aspirar do egresso sólida formação teórica e capacitação à pesquisa? O professor, a procurar aferir a eficácia do processo didático? O estudante, a ansiar pela oportunidade de inserção no mercado de trabalho?

Ao tentar contrapor e responder a essas e outras questões, a pesquisa sobre como fundamentar projetos de formação em Administração, no nível graduação, pode suscitar debates e reflexões potencialmente contributivos para o “ensino educativo” na área.

A contextualização pode ensejar a discussão tanto do papel profissional do administrador, como de seu papel social e importância política - não importa mesmo o fato da atua-

¹¹ De acordo com o censo do Ensino Superior (2002) do INEP/MEC, apontado na “Pesquisa Nacional sobre o Perfil, Formação, Atuação e Oportunidades de Trabalho do Administrador” (p.18).

¹² INEP/MEC (2003) Relatório do Exame Nacional de Cursos, Volumes 1 e 2.

ção restringir-se à área privada, à área social, ou envolver a esfera pública -, não só nos mais significativos momentos da ação administrativa e da tomada das decisões notáveis, mas, também, nos efeitos submersos das pequenas ações e decisões do cotidiano, que pouco a pouco interferem e condicionam o entorno, muitas vezes sem que se dê conta.

A identificação de fatores-chave que venham propiciar o estabelecimento de relações de causa e efeito, ou contribuir para a 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, eventualmente, servir de ponto de referência ou reflexão para os projetos de formação de outras ocupações e profissões.

Abordagem metódica à formação do administrador

A ciência é de tal modo arrogante em seu projeto de devassa analítica da realidade, que exige dela que se curve aos métodos, em vez de estes estarem a serviço da captação da realidade.

DEMO

O método na perspectiva da interdisciplinaridade

A inserção do administrador no mundo do trabalho e da produção não pode ser encarada como a de uma ocupação ou profissão dentre outras, pelo potencial de influência de sua atuação sobre o derredor, tanto no cotidiano, como no longo prazo. Profissão recente, decorrente da necessidade integradora das atividades crescentemente complexas, derivadas, primeiro, do industrialismo e, ultimamente, da internacionalização da produção e da globalização do mercado, tem-se empenhado tanto em criar corpo próprio de conhecimentos como recorrer à contribuição das mais variadas 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 serem colocados à disposição do administrador.

Por isso, a pesquisa de fatores-chave, na perspectiva de contribuir à identificação de condições, exigências e constrangimentos à concepção de projetos de formação que possam ser adequados ao curso de graduação em Administração, deve valer-se, tanto quanto faz a própria área, da interdisciplinaridade. A abordagem interdisciplinar se caracteriza, no entendimento de FOUREZ (2000), pela utilização metódica dos aportes de diversas disciplinas, com o objetivo de configurar conceitualmente situações singulares, usualmente definidas no contexto de projetos. É a apreensão das inter-relações passíveis de serem estabelecidas entre as disciplinas¹³ que torna possível a compreensão da amplitude e do impacto de projeto de formação, motivo pelo qual a interdisciplinaridade deve permear desde a pesquisa dos fatores-chave até a formulação do projeto, para que não se lhe proponha visão canhestra e ingênua.

¹³ "Les savoirs disciplinaires sont les représentations produites selon les traditions standardisées et normalisées d'une communauté scientifique particulière (c'est-à-dire selon le paradigme de la discipline). Les critères et les noms de leur production sont liés aux projets ou objectifs propres à la discipline concernée et à son paradigme. Ces savoirs, ayant été bien testés, sont particulièrement efficaces pour l'étude de situations correspondant à la discipline" (FOUREZ, 2000).

Esse entendimento, contudo, tem ainda que ser expandido, já que a interdisciplinaridade requer ser entendida sob duplo aspecto: arcabouço de conhecimentos e atitude¹⁴ diante do conhecimento. Então, se a interdisciplinaridade, na acepção de arcabouço de conhecimentos, pode ser vista como exigência natural à pesquisa das bases e à formulação de qualquer projeto de formação para curso de graduação em Administração que se almeje competente na preparação profissional de seus egressos, é na acepção de atitude diante do conhecimento, como processo em que "é preciso olhar o fenômeno sob múltiplos enfoques, o que vai alterar a forma como habitualmente conceituamos" (FAZENDA, 2001:15), que pode imbuir-lhe a essência do fazer conseqüente¹⁵. Porém, como exprime FOUREZ (2000),

"pour être capable de faire du travail interdisciplinaire, il faut avoir appris une compétence qu'on pourrait appeler 'le bon usage des spécialises et des savoirs spécialisés'".

Caracteriza-se, assim, que uma abordagem interdisciplinar requer do sujeito aquilo que DURAND¹⁶ denomina de "competência paciente e erudita", uma "atitude de modéstia culta e de liberdade de espírito", ou seja, disponibilidade de arcabouço de conhecimentos provindos de múltiplas fontes, próprios de várias disciplinas, para postar-se diante de seu objeto de estudo. Este, contudo, tem em si múltiplos atributos que demandam, para que possam ser desvelados, a conjugação de saberes disciplinares que por si e em si não bastam, mas que reunidos para contemplar o objeto "sob múltiplos enfoques" propiciam o alargamento da percepção e da compreensão, alimentando o conhecimento pelo próprio aprendizado que o desvelamento enseja, numa forma de recorrência, em que cada nova "leitura" encontra outra apreensão do objeto pelo sujeito, fazendo parecer que o objeto é mutante. Essa característica da interdisciplinaridade é que dificulta sua expressão em conceito único ou preciso, ou mesmo sua prática.

¹⁴ "Atitude pode ser definida como o projeto de opções porvindouras em face de certo tipo de situação (ou problema), ou como um projeto de comportamento que permita efetuar opções de valor constante diante de determinada situação". ABBAGNANO, Nicola (1959). *Problemi di sociologia*, in ABBAGNANO, Nicola (2000). Dicionário de Filosofia. São Paulo: Martins Fontes, p.89.

¹⁵ JAPIASSU propõe que, mais do que a noção de atitude, a noção de mentalidade, que a engloba, aparece como sugestiva, pois "ao designar todo um conjunto de representações, atitudes, referências, comportamentos e motivações que se forjam e consolidam na prática, permite-nos compreender como é possível pensar de outro modo, segundo novas formas de 'racionalidade'". JAPIASSU, Hilton (2001). *Desistir de Pensar? Nem Pensar*. São Paulo: Editora Letras & Letras, p.73.

¹⁶ "É que a ética do sábio exige a competência paciente e erudita ao mesmo tempo que a disponibilidade de espírito diante dos fenômenos, ou seja, diante do imprevisto maravilhoso que 'aparece'. Fora desta dupla atitude de modéstia culta e de liberdade de espírito, há apenas charlatanismo e ideologia sectária". DURAND, Gilbert (2001). *As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arquetipologia geral*. São Paulo: Martins Fontes, p.10.

Apesar de a interdisciplinaridade ser apresentada correntemente, ela própria, sob multiplicidade de conceitos, pode-se aceitar com LENOIR (2000), não obstante, que as discussões sobre seu conceito tendem a convergir para três principais linhas de questionamento: epistemológica, profissional, social, para, então, encontrar aquela a orientar a pesquisa.

A primeira linha, *epistemológica*, preocupada com a exploração ou redefinição das fronteiras das disciplinas e das zonas intermediárias ou de interseção entre elas, evitando o parcelamento ou fracionamento do saber, pode mais bem remeter à multidisciplinaridade ou à pluridisciplinaridade¹⁷. A segunda linha, *profissional*, voltada à utilidade ou aplicabilidade prática do saber, tem sido prevacente na dinâmica do capitalismo - daí parecer ser aquela destinada a abrigar, naturalmente, o pensamento orientador da concepção de projeto de formação para o curso de graduação em Administração -, mas é a que propicia instrumentalização para o exercício do poder e à sobre-valorização da técnica, negações mesmas de seu fulcro¹⁸. Assim, é sob a terceira linha de questionamento, *social*, centrada na dimensão humana da vida - que entende o fazer humano como necessidade imanente do próprio homem em seu processo de construção do mundo -, que a interdisciplinaridade está inserida. É na busca "... *d'intégrer les savoirs disciplinaires et de les mettre à contribution dans des processus d'appréhension d'un réel en mutation et de résolution des problèmes du monde contemporains, caractérisés par leur extrême complexité*" (LENOIR, 2000), que se firma e fundamenta a pesquisa dos fatores-chave à concepção de projetos de formação para o curso de graduação em Administração. Por isso, interdisciplinaridade é entendida sob os aspectos de arcabouço de conhecimentos e de atitude diante do conhecimento.

Revela-se, então, o desafio: Como configurar e desenvolver projetos de formação, conciliando interesses e visões dos principais agentes envolvidos, tanto internos (mantenedores, professores, estudantes) como externos ao processo (empresários, gestores, *policy*

¹⁷ "On appelle souvent multidisciplinarité, la pratique consistant à rassembler des résultats de diverses disciplines scientifiques autour d'un thème commun, sans viser un projet précis. Beaucoup de curricula ou programmes d'enseignement se limitent à être multidisciplinaires, c'est-à-dire à être le rassemblement de l'enseignement de diverses disciplines sans articulation entre elles." "On appelle pluridisciplinarité, la pratique consistant à examiner les perspectives de diverses disciplines sur une question générale liée à un contexte précis, sans pour cela viser à la construction d'une représentation d'une situation précise". (FOUREZ, 2000).

¹⁸ Em seu texto, LENOIR (2000:28) cita Sinacoeur: "C'est dans ce sens que Sinacoeur (1983) met de l'avant l'idée que l'interdisciplinarité ne se réfère pas à une catégorie de connaissances, mais bien à une catégorie d'action, et qu'elle paraît être un outil privilégié du pouvoir: 'l'interdisciplinarité trahit une caractéristique de notre époque: l'intégration sociale du savoir, élément désormais constitutif du pouvoir, et le pouvoir s'intéresse essentiellement au savoir applicable, le seul capable de le guider dans la formulation des programmes qui articulent son exercice'".

makers), dentro do sistema de produção capitalista, o qual, ao ultrapassar sua estrita esfera econômica, instituiu-se em sistema de dominação política?

Para configurar a pesquisa, a pretensão imediata é por um método, próprio à prática da interdisciplinaridade. Mas, como já apontava FAZENDA em 1994, duas dificuldades surgem a quem busca pesquisar, desenvolver ou implantar projeto interdisciplinar: 1. dificuldade de explicitação do significado antropológico e histórico da interdisciplinaridade; 2. ausência de um método que pudesse simplificar e viabilizar o trabalho (FAZENDA, 1994:66).

O método que parece natural à Autora é o do "discurso interdisciplinar", pois "o método dele decorrente surge do envolvimento e da complexidade na participação no questionar, no indagar, no pesquisar" (p.68), uma vez que, "perguntas que transcendem o homem e seus limites conceituais exigem respostas interdisciplinares". FAZENDA salienta, contudo, que "o *saber perguntar*, próprio de uma atitude interdisciplinar, envolve uma *arte* cuja qualidade extrapola o simples nível racional do conhecimento" (p.64). Confronta-nos, então, com a ambigüidade, advertindo que "o cuidado primeiro é encontrar o ponto ótimo de equilíbrio no movimento engendrado por essa ambigüidade: da imobilidade ao caos" (FAZENDA, 2001:14). Reforça a idéia afirmando que "o sentido da ambigüidade em seu exercício maior impele-nos ao mesmo tempo a encontrar o caos e a buscar a matriz de uma ordem, de uma idéia básica de organização" (p.21), talvez se alinhando às descobertas de Prigogine de que fenômenos de organização aparecem em condições de turbulência.

Para pesquisa de fatores-chave à formação em Administração, no nível de graduação, para imbuir-lhe a essência do fazer conseqüente sob abordagem interdisciplinar, é requerida pesquisa originada da pergunta estruturante "De que se trata?", que à pesquisa confere significado e significância. Para realizá-la é, então, o método engendrado: modo de investigação a balizar o caminho a palmilhar em direção à resposta procurada, a qual, uma vez encontrada, valida também, do método, a pertinência. É um saber construído de fazer, do saber fazer que faz saber, do saber fazer que faz ser; intervenção, em ato, na intenção de fazer, fazendo.

A abordagem interdisciplinar visa saber característico, além dos saberes disciplinares de que se vale: "procura construir sob medida uma perspectiva apropriada à singularidade da situação" (FOUREZ, 2000). Mas, salienta o Autor, em toda ação que necessita

cooperação é preciso estabelecer uma representação que sirva de base, um espaço de racionalidade, que denomina de "ilha de racionalidade".

"La recherche interdisciplinaire - ou interdisciplinarité au sens strict - vise à construire des représentations de situations précises (des îlots de rationalité) en utilisant les résultats des disciplines. Contrairement à la recherche disciplinaire qui pose les problèmes en fonction des traditions des disciplines, 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 pesquisa de fatores-chave, com vistas a embasar projetos de formação em Administração, no nível de graduação, atende aos dois quesitos: responde a pergunta "De que se trata?" e cria o espaço de racionalidade delimitante do estudo, *en vue desquel on veut se le représenter*. Não obstante, na "ilha de racionalidade" mister se faz encontrar a "matriz de uma ordem", construída e constituída a partir de referências gerais - conceitos, características, atributos, critérios -, que possam ser incluídas em categorias que possibilitem estruturação de percurso analítico a embasar e fundamentar esforço diagnóstico, visando a compreensão do ambiente amplo, como também, ulteriormente, alicerçar e justificar configuração propositiva, voltada a embasar concepção de projeto em ambiente estrito.

Esse duplo percurso sugere contemplar o trabalho sob vários aspectos, desde as bases e pressupostos que estão a sustentar o discurso que legitima a Administração e o administrador, até a identificação de relações entre Administração e Educação, no que se refere às matrizes pedagógicas aplicadas e aplicáveis, tanto à Educação, no geral, como ao curso de graduação em Administração, em particular. Assim, tomados em conjunto os múltiplos aspectos, talvez seja possível ultrapassar a mera extrapolação para o futuro de características e condições que têm sido aceitas ao longo do tempo, levando à busca de novos objetivos, que possam demandar novas concepções e instituir configurações diferenciadas aos projetos de formação em Administração. Essa apreciação ampla indica que a atenção deve voltar-se às perspectivas da formação em Administração, não só do ponto de vista da sustentabilidade das instituições de educação superior, no que respeita a seus posicionamentos no "mercado de cursos", mas como condição de contribuição à formação profissional em ocupação que, para além da busca de barreiras institucionais que a favoreçam no processo competitivo com outras ocupações e profissões, possa ser entendida como válida socialmente, pela capacidade de contribuição ao desenvolvimento da sociedade.

À procura de uma episteme

A investigação epistêmica almeja vislumbrar, em percurso histórico, bases e condições em que se poderiam alicerçar raciocínios de fundamentação para os conhecimentos de Administração: uma possível matriz epistêmica (1). Em seguida, privilegiando as origens e contextos em que os conhecimentos emergiram e a função se afirmou, identificar características e atributos próprios do administrador: um possível perfil universalista (2). Na sequência, analisando como conhecimentos de Administração e perfil do administrador foram transpostos para nossas plagas, compondo-se ao ambiente brasileiro, aí enfatizar nossa idiossincrasia: uma possível identidade nacional (3). Finalmente, percorrendo as propostas das principais escolas em que se assenta o pensamento em Educação, identificar quais seriam mais propensas de serem adotadas na área de Administração, considerando-lhe as peculiaridades (4). Esse percurso e a pesquisa dele decorrente, parece, podem fazer emergir referenciais relevantes, não configurando a investigação como corriqueira.

Uma possível matriz epistêmica

A dinâmica ambiental do campo de exercício da Administração, por exigir permanente busca de respostas para situações inusitadas, muitas vezes não repetitivas, pode conformá-la como novidadeira e imediatista. Assim é que, freqüentemente, tem tentado incorporar teorias, métodos e técnicas, de caráter descritivos ou prescritivos, algures desenvolvidos, sem a devida preocupação com a fundamentação teórico-metodológica que lhes servem de base. Alternando sucessos e fracassos nessas incursões, sujeita-se aos modismos, e parece mais proceder por tentativa e erro, visando encontrar sua mandala, do que preocupar-se com a construção de conhecimentos para embasar o campo.

Em decorrência dessas características, grande é a dificuldade, primeiro, para escoimar esse vício, segundo, para estabelecer a conformação de quadro teórico que sirva de referência à elaboração de análises e à fundamentação de conclusões e proposições. Além disso, três podem ser os caminhos a percorrer:

1. contemplar a Administração como 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. entender a Administração como conjunto de preceitos que instruem o administrador na coordenação do trabalho humano, em seu esforço para alcançar objetivos social-

mente aceitos, quer dizer, tomá-la como competência ou habilidade a serviço da implantação, desenvolvimento e manutenção de instituições e organizações sociais;

3. estudar a Administração como 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 e como não parece plausível discuti-la historicamente fora do contexto do capitalismo, em cujo seio foi engendrada e promovida ao longo do tempo, é necessário aproximar-se do tema a partir de algum ponto de referência que se afigure promissor, na expectativa de que seja possível concatenar raciocínios conducentes a entendimentos progressivamente mais abrangentes e complexos.

Desse modo, tomando-se 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 o reconhecimento mais pelo resultado do que pelo mérito, aquele sempre estabelecido de forma estrita e este de forma ampla e, freqüentemente, em função daquele.

Ora, essas noções podem bem ser instituídas em categorias gerais de análise, embasando procedimento metodológico fértil ao escrutínio da Administração, de forma a compreender em que se assenta sua fundamentação primeira, quando ancorada à evolução do pensamento ocidental. Ou seja, as noções de racionalidade, empirismo, liberalismo, positivismo e pragmatismo podem dar origem a percurso analítico metódico que, partindo do senso comum, vá ao encontro das linhas de pensamento das correntes filosóficas que lhes estão na base, procurando identificar os mais importantes conceitos, características, atributos e critérios dessas correntes filosóficas, de modo a ensejar a construção de matriz epistêmica contra a qual seja possível apor as mais significativas contribuições das principais Es-

colas de Administração, estudando-lhes a fundamentação, mesmo que não seja possível aferir-lhes, a partir daí, a validade propositiva. Disso decorre a denominação do capítulo: Administração: a busca de uma matriz epistêmica.

Um possível perfil universalista

Se a Administração pode ser apreendida pelo senso comum como racional, empírica, liberal, positiva e pragmática, é natural que esses qualificativos contaminem a figura do administrador, mormente no que se refere aos atributos de racionalidade e pragmatismo, mesmo que não mantenham com ele perfeita aderência. Por isso, é requerido o encontro de outras características e outros atributos que possam completar-lhe o perfil.

Para isto, é preciso entender o significado e a importância da profissão, situando-a em sua relação com a busca permanente por aumento de eficácia¹⁹ das economias nacionais e dos empreendimentos particulares, que, parece, está em sua essência. Ao longo do tempo, entretanto, 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 um 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. Mas, se assim é, a alçada da decisão do administrador é mais do que puramente racional e econômica, voltada para um fim específico: é política. E o é, tanto no âmbito do Estado como no dos empreendimentos particulares, quer na pirâmide do poder exerça função de superelite, elite ou subelite²⁰.

Só que, parece, no exercício de seu mister, tem sido mais eficaz na condução dos empreendimentos particulares do que na gestão da coisa pública, no que se apegaram os de pensamento neoliberal para propor a transposição do modelo bem sucedido da iniciativa privada para a esfera pública: a adoção da mesma dinâmica para ambas, *ceteris paribus*. Daí resulta o argumento para o movimento pela reforma do papel do Estado e pela introdução do gerencialismo no serviço público, que, nascido nos países centrais, passou a ser pa-

¹⁹ “Significa fazer o que necessita ser feito para alcançar determinado objetivo”. SANDRONI, Paulo (Org.). (2000). Novíssimo Dicionário de Economia. São Paulo: Editora Best Seller.

²⁰ No sentido de TOFFLER, como citado acima.

trocinado pelos organismos internacionais, tendo empolgado, também, os países periféricos, incluindo o Brasil. Sob essa ótica, mudam não só as perspectivas de atuação do administrador público e do administrador privado, e as relações entre eles, mas o próprio processo de formulação de políticas públicas e o espaço para os empreendimentos privados, naquilo que antes fora escopo de atuação da esfera pública. Tudo entendido sob a égide da "democracia" ou do aprimoramento da "prática democrática": no âmbito público, a prestação de serviço pautada pela eficiência na utilização dos recursos, a "transparência" na prestação de contas e o respeito ao cidadão; no privado, o respeito ao cliente, aos empregados, à comunidade, enfim, aos denominados *stakeholders*, sob o signo da "responsabilidade social empresarial".

Assim, talvez, a investigação para estabelecer o perfil do administrador possa ser bem encaminhada se for balizada por aquilo que parece ser o fulcro de sua atividade: a busca de eficácia²¹. Ao se tomar a eficácia como referência, no entanto, assume-se, como pressuposto, que a caracterização do administrador dá-se pela sua ação e, mais, que essa ação é intencionalmente dirigida para fins e que, portanto, a motivação e a racionalidade da ação estão nos fins a alcançar, pois somente em relação a eles pode a eficácia ser definida. Delimitam-se, então, duas linhas de encaminhamento da investigação: uma, voltada aos requisitos à *eficácia da ação econômica* do administrador, entendido como tal o atingimento do objetivo econômico-financeiro da organização, que inclui o retorno sobre o investimento; outra, centrada no papel social do administrador, visto em suas relações sociais duais - internas a micro-sociedade em que atua, que lhe confere *status* por meio de variado aparato simbólico, de onde auferi posição de poder e de representação; externas, no ambiente amplo da sociedade com que a organização interage, que, conforme a situação, reconhece ou

²¹ 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 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 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. "Completem-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, François (1998). Tratado da eficácia. São Paulo, Editora 34.

nega o *status* interno e a condição de representação, mediante legitimação-desqualificação dos símbolos de poder -, ou seja, na *eficácia da ação política*.

Então, se é possível valer-se das relações estabelecidas entre as noções de racionalidade, empirismo, liberalismo, positivismo e pragmatismo, resultantes do escrutínio da Administração, naquilo que forem aplicáveis ao administrador, e, ainda, a elas forem acopladas as relações advindas da análise da atuação do administrador nos âmbitos econômico e político, que intentam compreender as exigências à sua atuação efetiva porque eficaz, pode ser engendrado percurso analítico metódico que, considerando o que decorre do âmbito da Administração, das funções do administrador e do papel social do administrador, possa propiciar a construção de matriz epistêmica específica, para a ela contrapor as proposições teóricas apresentadas ao longo do tempo pelas principais Escolas de Administração, a fim de que se lhes desvele a fundamentação, independentemente da validade propositiva intrínseca de cada proposição. Enfim, daí derivar a essência do perfil profissional, identificando características e atributos genéricos, que aspirem à universalidade. Disso decorre a denominação do capítulo: Administrador: a busca de um perfil universalista.

Uma possível identidade nacional

No Brasil, a implantação de cursos de Administração é recente, datando de 1952; o corpo de conhecimento é alienígena, pois deriva, maciçamente, de material originado no exterior, predominantemente nos Estados Unidos; a função e o papel de administrador não se restringem, de forma alguma, aos oriundos da área de formação específica, nem por ela se notabilizam. SAES e CYTRYNOWICZ (2001:38), consideram a própria identidade do administrador como difusa aos olhos do público, que não percebe claramente as diferenças existentes entre as profissões de economista, contador e administrador, “identificando-as, de um modo muito amplo, com a gestão dos negócios públicos e privados”.

No entanto, a história revela que a implantação dos primeiros cursos de Administração no Brasil resultou de amplo processo de articulação entre entidades públicas e privadas, que neles tinham interesse por identificarem no perfil ideal daqueles que abraçariam a novel profissão o preenchimento de lacuna nos conhecimentos e técnicas requeridos para modernizar o País, tanto na gestão do aparato público, como no gerenciamento de empreendimentos patrocinados pela iniciativa privada, então denominada classes produtoras.

Se esse lado da história pode revelar como foram disseminados os conceitos de Administração e formada a base do pensamento e da atuação dos administradores nacionais, outras facetas da história também devem merecer realce. A primeira, é a que refere à regulamentação dos cursos de Administração pela autoridade pública, desde sua emergência até a atualidade, principalmente naquilo em que interfere na composição do conteúdo curricular - já que condicionante do que passa a ser entendido como saber “oficial” da área - e na autorização para funcionamento de cursos - já que determinante da amplitude da oferta. A segunda, no que tange ao histórico da regulamentação profissional e da criação de espaço profissional reivindicado como próprio do administrador, em disputa com o espaço ocupado por outras profissões regulamentadas. Essas vertentes devem permitir compor matriz que reflita as principais características e atributos do administrador nacional, de alguma forma reveladora da sua identidade. Disso decorre a denominação do capítulo: *Administração e administrador no Brasil: a busca de uma identidade nacional*.

Uma possível base para projetos de formação

Bases em que se possam assentar projetos de formação em Administração devem ser buscadas tanto em pesquisa empírica como em fundamentação teórica, já que, por um lado, há que aferir entre os cursos existentes os que se notabilizam, por serem considerados no campo e nas avaliações oficiais como aspirantes à excelência, para identificar no que se diferenciam, enquanto, por outro lado, é requerido escrutinar as propostas das principais linhas de pensamento em Educação, para identificar propostas passíveis de serem adotadas na área de Administração.

A preocupação com os programas de graduação em Administração oferecidos no País pode dar azo à realização de pesquisas variadas, dada a multiplicidade de aspectos sujeitos a exploração. Todavia, se a inquietude advém da crítica à qualidade dos cursos, em que se apontam importantes carências na formação do egresso, e da insatisfação dos agentes envolvidos (empresários, gestores, mantenedores, professores, estudantes), que se frustram com a participação no processo, é possível direcionar o esforço de pesquisa. Mais do que isso, quando se salientam inconvenientes à rápida expansão da oferta de cursos e vagas, relacionando-as com a queda da qualidade do ensino, ou se diferencia o *status* do egresso conforme sua origem acadêmica, em prol daqueles provenientes de algumas poucas instituições cujas imagens estão associadas, correta ou incorretamente, à idéia de exce-

lência, em contraposição à massa de formandos de instituições indistintas, ditas de segunda linha, ou mesmo de algumas instituições estigmatizadas, a pesquisa pode ser mais do que direcionada, pode ser focada, bastando, para tal, a adoção de critério de referência.

Assim, considerando a implantação do processo de avaliação de cursos de graduação, introduzido pelo Ministério da Educação a partir de 1996, pioneiramente aplicado, entre outros, ao curso de Administração, e aceitando que os resultados dessa avaliação podem servir de indicadores - mais por serem resultantes da adoção de política pública do que por sua bastança -, é possível, por esse critério, tomando-o como indício, selecionar dentre os cursos aqueles a compor a base da pesquisa. Foi desse modo que a escolha recaiu sobre os que tiveram o melhor desempenho acumulado nas cinco primeiras edições do ENC.

A pesquisa²² repousou sobre variada base documental e bibliográfica, mas dois tipos de documentos foram especialmente relevantes: *a)* os Relatórios de Avaliação das Condições de Oferta, elaborados pelas comissões de verificação - indicadas pela Secretaria de Ensino Superior - SESu-MEC e compostas de consultores *ad hoc* -, em suas visitas *in loco* às Instituições de Ensino Superior participantes da pesquisa; *b)* os projetos pedagógicos dessas instituições. Foram privilegiados, como norteadores, os seguintes temas:²³

- o quê, de fato, é possível aprender com a concepção e implantação de programas de avaliação de cursos de graduação, ao longo da década de 90?
- considerando a realidade das instituições de educação superior que oferecem programas de graduação em Administração e participaram dos ENC desde 1996, obtendo cinco sucessivos “As”, o que as aproxima e o que as fazem singulares em suas trajetórias históricas, administrativas, acadêmicas e pedagógicas?
- o que é possível aprender com os 13 cursos de Administração que contribuíram para a formação dos estudantes responsáveis pela conquista dos cinco sucessivos “As” no Exame Nacional de Cursos?

Procurando responder à primeira questão, foram utilizadas pesquisas bibliográfica e documental, que possibilitaram elaborar o referencial requerido à caracterização de aspectos relevantes relacionados aos programas de avaliação de cursos, de instituição e do sistema de educação superior implantados no País, quer do ponto de vista histórico, quer do conceptual. Para as demais questões, a pesquisa foi essencialmente documental, permitindo identificar e discutir elementos de singularidade e aspectos convergentes e divergentes pre-

²² Trabalho em co-autoria com os Profs. Drs. Rui Otávio Bernardes de ANDRADE e Manolita CORREIA LIMA.

²³ ANDRADE, CORREIA LIMA e TORDINO (2001:XIII).

sentes nos cursos analisados, “particularmente os pertinentes ao Projeto Pedagógico concebido para os cursos de Administração” (op.cit. p.XIV). Além disso, com base em materiais qualitativos e quantitativos, foram investigadas algumas hipóteses sobre a existência de relações de causa e efeito entre o desempenho dos estudantes e: *a)* a proporção entre candidatos e vagas; *b)* a titulação dos professores; *c)* a proporção de estudantes por professor; visando aferir em que grau influenciam ou condicionam os resultados.

Contudo, além da pesquisa empírica, há que considerar que as opções teóricas à formulação de projeto de formação assentam-se quer “sobre o fundo de uma ausência fundadora”, na expressão de BOUTINET (1996:13), que impele à busca, quer na antevisão das possibilidades futuras de atuação para implementá-lo e do sentido que se quer imprimir na consubstanciação do seu conteúdo. Dito de outra forma, o conteúdo de projeto de formação deve estar calcado em opção teórica que o sustente, considerando um diagnóstico da situação que a exponha em suas insuficiências, e uma aspiração de posicionamento em cenário futuro que se afigure, ao mesmo tempo, verossímil e desejável. Como, em Educação, muitos são os autores e, tanto como ocorre na área de Administração, poucas são as matrizes de pensamento de que se valem, foi privilegiado o encontro de taxonomias que permitam perpassar essas diferentes matrizes ou correntes de pensamento, para, então, identificar aquela que possa melhor servir aos propósitos.

Tendo em vista que as propostas dos educadores de cada época podem ser agrupadas de acordo com as características de seus postulados, EISNER e VALLANCE, nos Estados Unidos, e MIZUKAMI, no Brasil, empreenderam à essa sistematização, oferecendo taxonomias que podem ser aceitas para referência. EISNER e VALLANCE elencam cinco concepções de currículo, cada qual portadora de específica concepção de Educação, caracterizando esses enfoques pelos epítetos de *racionalismo acadêmico*, *processo tecnológico*, *auto-realização*, *processo cognitivo*, *reconstrução social*. MIZUKAMI, identifica as mesmas correntes de pensamento e as denomina de abordagens: *tradicional*, *comportamentalista*, *humanista*, *cognitivista*, *sócio-cultural*. Cada uma dessas posturas diante da Educação são adotadas por diversos autores, mas sempre um deles aparece como representante típico da linha teórica.

Então, tomando como referências as taxonomias de MIZUKAMI e de EISNER e VALLANCE, é possível percorrer a contribuição dos mais relevantes autores, para cotejar as

principais concepções sobre Educação contemporâneas à evolução da área de Administração, para selecionar a abordagem teórica que possa satisfazer os requerimentos fixados e dar conta de encaminhar fundamentadamente a elaboração do construto que servirá de sustentação ao arcabouço propositivo almejado.

O arcabouço metódico

O cotejamento da matriz epistêmica, do perfil universalista e da identidade nacional do administrador, além das apreensões propiciadas pela pesquisa com os melhores cursos de Administração, aliadas às proposições preconizadas pelo meio acadêmico da área de Educação, pode proporcionar embasamento a fértil discussão sobre as exigências e os constrangimentos aos projetos de formação em Administração, no nível de graduação, colocando-os em perspectiva, não apenas em si e para si, mas relacionando-os aos âmbitos maiores, tanto das políticas públicas para o ensino superior, como da própria evolução internacional do campo da Administração e da função de administrador. Com esse percurso, parece, pode ser atingido o objetivo de identificar *fatores-chave*, que permitam o estabelecimento de relações fundadas, sistematizadas e conseqüentes, *para servirem de base de referência* na formulação de projeto de formação em Administração no Brasil, no nível de graduação.

O diagrama a seguir procura ilustrar o contexto de projeto de formação para o curso de Administração. Toma como ponto de referência e como processo indutor a dinâmica do capitalismo, diretamente dependente de sua eficácia real. Esta, repousa sobre a ação intencional e contínua para que possa ser alcançada e, em sendo bem sucedida, sustentar àquela: como a constituir sistema auto-alimentado. O sistema, porém, além de auto-alimentado, quer-se auto-regulado e auto-regulante, pois, para manter a intencionalidade da ação na direção do proveito próprio, busca condicionar o ambiente de modo a favorecer-se. Esse condicionamento dá-se no nível global, onde se engendram articulações diversas, concertadas ou não, que visam à superação das contradições intrínsecas do sistema, por meio da absorção das dificuldades e da geração de propostas tidas como evolutivas, que levam à expectativa do adiamento proveitoso, na concepção de Freud, mas que buscam, de fato, garantir a sustentação do sistema. No nível local fica-se na dependência dessas articulações e no papel de difusor ou reproduzidor daquilo que é tido como conhecimento relevante, não apenas da área específica, conforme entendido e produzido nos centros difusores de idéias.

Figura 1. Contexto de Projeto de Formação em Administração – Nível de Graduação

Fonte: Autor

O diagrama a seguir apresenta os elementos a serem contemplados na concepção de projeto de formação em Administração, no nível de graduação. Representada ao centro do diagrama como um quadrado, a figura do projeto de formação está envolvida por retângulos estreitos e longos, que intentam simbolizar as linhas demarcatórias do âmbito de abrangência do estudo, ou seja, as exigências, os constrangimentos e as perspectivas, além, da fundamentação teórica pertinente. A base, origem ou referência consideradas em cada uma das linhas demarcatórias, estão expostas nos retângulos pequenos, devidamente articulados para deles entender-se o nexo causal, dispondo sempre mais proximamente às margens, aqueles conteúdos de reflexão que possam ser melhor considerados como origens, de forma que indiquem a lógica construtiva do raciocínio. A idéia é tal que, se puder ser imaginado o espaço da concepção como o centro de um cata-vento, a girar com a velocidade das mudanças econômicas, políticas e sociais, resultaria que, pela força centrípeta, todas os componentes estariam confluindo para o centro, a compor o conteúdo de projeto de formação em Administração, no nível de graduação.

Figura 2. Bases para Projeto de Formação em Administração – Nível de Graduação

Administração: a busca de uma matriz epistêmica

A maior parte da humanidade pode ser dividida em duas classes: a dos pensadores superficiais, que ficam aquém da verdade; a dos pensadores abstrusos, que vão além dela.

HUME

O racional da construção de uma matriz epistêmica

A construção de matriz epistêmica, que possa servir de referência ao escrutínio das proposições das Escolas de Administração, está assentada na assumption de que o corpo teórico que delas emerge, ou aquilo que é dele derivado, permite postular à Administração o *status* de ciência ou, ao menos, de conjunto articulado de conhecimentos a serviço da produção²⁴, ou seja, a serviço da combinação dos fatores de produção - natureza, capital e trabalho - de modo a 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, entendida esta como a maior quantidade de produto frente à menor quantidade de recursos, dadas as condições de contexto.

Assim, nas proposições advindas das teorias e técnicas de Administração, ao ser entendido como bem maior a obtenção da produção eficiente, cada um dos fatores de produção é abstraído de sua real condição e situação intrínseca para ser discutido como entidade ideal - a natureza, o capital e o trabalho genéricos -, imediatamente reificáveis para poderem ser manejados como quantidades de coisas, que se transformam em insumos dessa produção eficiente, já que combinados com maestria.

Delimita-se, dessa forma, o percurso lógico em que se pode dar o escrutínio, isto é, o percurso entre as relações e conexões lógicas que interligam as premissas às conclusões, que só pode ser formulado e validado dentro do âmbito que as premissas restringem. Dito de outro modo, as proposições das teorias e técnicas de Administração podem ser entendidas como descrições e prescrições de variados *modus operandi*, voltados à instrumentalização de produção que se almeja eficiente, o que delimita, como premissa, o espaço do percurso lógico que pode levar a conclusões.

²⁴ Aristóteles divide as ciências em teóricas, práticas e produtivas. O propósito imediato delas é o *conhecer*, mas seus propósitos últimos são o “conhecimento, a conduta e a produção de objetos úteis ou belos”

Então, a construção da matriz epistêmica, ao procurar identificar e contrapor, as proposições fundamentais das principais Escolas de Administração com as noções de racionalidade, empirismo, liberalismo, positivismo e pragmatismo, a partir de entendimentos que, hoje em dia, conotam a Administração no senso comum, e buscar ultrapassá-lo, pela ida ao encontro de linhas de pensamento filosófico que estão na base dessas noções, mais não pode almejar do que, a partir do encontrado, possibilitar raciocínios por analogia ou por indução simples, portanto de limitado grau de rigor. Assume o esforço, porém, como iniciativa articuladora do discurso, na expectativa do encontro de raciocínios com razoável fundamentação, os quais, talvez, possam erigir-se em argumentos, a consubstanciar exigências a projetos de formação em Administração, no nível de graduação.

A exploração das noções de racionalismo, empirismo, positivismo e pragmatismo servem, de fato, a dois propósitos: 1º inseri-las nas correntes filosóficas de origem, que diferem na compreensão de como se dá a apreensão do real e a produção de conhecimento, e concatená-las aos métodos de investigação propugnados como privilegiados por essas tradições filosóficas, percorrendo os métodos indutivo, dedutivo e abduutivo, para deles extrair suas principais características, atributos e critérios; 2º relacioná-las à doutrina do liberalismo para, ao mesmo tempo, identificar como a ele instruem e servem, ao fornecerem substratos conceptuais à sua adoção, e como dele se valem, justificando-se na justificação de sua específica visão de mundo.

A exploração das noções de racionalidade e empirismo estão nos alicerces da construção do pensamento da modernidade, que abandonando as idéias aceitas durante a Idade Média - mais fruto de superstições e dogmas do que de saber comprovado -, parte na busca da investigação rigorosa para a construção do conhecimento. BACON, entusiasta da combinação entre o racional e o experimental, salienta “... o labor da verdadeira filosofia, que se não serve unicamente das forças da mente, nem tampouco se limita ao material fornecido pela história natural ou pelas artes mecânicas, conservado intato pela memória. Mas ele [o material] deve ser modificado e elaborado pelo intelecto. Por isso muito se deve esperar da aliança estreita e sólida (ainda não levada a cabo) entre essas duas faculdades, a experimental e a racional” (L.I, XCV, exclusões e inclusão nossas).

O suporte da investigação e sua rigorosidade, contudo, somente podem ser assegurados caso se estabeleçam procedimentos dispostos de forma ordenada e lógica, que não se

valendo de outro recurso que o da razão, sustentem o pensamento dito científico. Para esse fim, dois caminhos ou métodos, de pronto, apresentam-se: o da indução e o da dedução.

No método que se vale da indução, a proposta é partir da observação dos fenômenos, principalmente da natureza, para, por intermédio de experimentação controlada e confinada a casos particulares, descobrir relações de causa e efeito que se caracterizem pela constância, formulando, então, descrições sintéticas, axiomáticas, que possibilitem tanto o entendimento do fenômeno como sua reprodutibilidade, a assegurar que, pela repetibilidade, seja possível comprovar a descoberta das leis regentes do comportamento do fenômeno e dar ensejo a generalizações. No entanto, como salienta BACON, “na constituição de axiomas por meio dessa indução, é necessário que se proceda a um exame ou prova: deve-se verificar se o axioma que se constitui é adequado e está na exata medida dos fatos particulares de que foi extraído, se não os excede em amplitude e latitude, se é confirmado com a designação de novos fatos particulares que, por seu turno, irão servir como uma espécie de garantia” (L.I, CVI).

No método dedutivo, pilar da lógica clássica de base aristotélica²⁵, veementemente combatida por BACON, há que se partir de proposições gerais para identificar quais consequências delas advém. Então, tomar essas consequências como causas segundas para delas derivar consequências que lhes são próprias, num processo sucessivo de particularização. Decorre daí que, ao se partir de proposições gerais, pressupõe-se a existência de saber já acumulado, que pode dar origem a uma “cadeia de razões”, ou, como propõe DESCARTES, que se considere como verdadeiro o que seja evidente ou intuível, clara e precisamente. Ou seja, que além de assumir-se o primado da razão, considere-se a existência de idéias inatas, plenamente racionais, conhecidas por intuição²⁶, que possam servir de ponto de partida ou referência para a dedução racional. DESCARTES, ao discutir sua proposição primeira, inata, *Cogito, ergo sum*, assim se expressa:

²⁵ Diz Aristóteles: “O silogismo é um raciocínio em que, postas algumas coisas, seguem-se necessariamente algumas outras, pelo simples fato de aquelas existirem. Quando digo ‘pelo simples fato de aquelas existirem’, pretendo dizer que delas deriva alguma coisa, e, por outro lado, quando digo ‘delas deriva alguma coisa’, pretendo dizer que não é preciso acrescentar nada de exterior para que a dedução se siga necessariamente” (Analíticos primeiros, I, 1, 24 b 17).

²⁶ Há que distinguir entre essa razão intuitiva cartesiana e aquela aristotélica, em que o conhecimento primeiro, o das premissas, independe de demonstração, já que, para Aristóteles, é “claro que é por indução que reconhecemos as coisas primeiras, pois também é dessa forma que a percepção produz o universal em nós” (Analíticos posteriores, I, 18), ou seja, o universal está implícito num particular conhecido, o que contraria o inatismo de Descartes.

“E, tendo notado que nada há no *eu penso, logo existo*, que me assegure de que digo a verdade, exceto que vejo muito claramente que, para pensar, é preciso existir, julguei poder tomar por regra geral que as coisas que concebemos mui clara e mui distintamente são todas verdadeiras, havendo apenas alguma dificuldade em notar bem quais são as que concebemos distintamente” (p.54).

Para assegurar a criação de procedimentos adequados à superação dessa dificuldade de “notar bem quais são as [coisas] que concebemos distintamente”, DESCARTES julga necessário estar imbuído de certo ceticismo metódico e seguir quatro preceitos para guiar o julgamento: 1. jamais acolher alguma coisa como verdadeira que não seja conhecida evidentemente como tal; 2. dividir cada uma das dificuldades em tantas parcelas quantas sejam possíveis e necessárias para melhor resolvê-las; 3. conduzir por ordem os pensamentos, começando pelos objetos mais simples e mais fáceis de conhecer, para subir até o conhecimento dos mais compostos; 4. fazer enumerações tão completas e revisões tão gerais que levem à certeza de nada omitir (pp.45-46).

Essa mesma preocupação com enumeração e sistematização, contida no quarto preceito cartesiano, já fora manifestada por BACON, que considera que o principal meio de encorajar a pesquisa e a descoberta, “... seja colocar os homens diante dos fatos particulares, especialmente dos fatos tais como se acham recolhidos e ordenados em nossas *tabelas de investigação*” (L.I, XCII). Essas tabelas se consubstanciam em modelos para a construção de róis ordenados e classificados, relacionando o fenômeno sob estudo em correspondência com certos atributos - condição ou situação em que o fenômeno aparece, ou quando está ausente, comparação entre condições e situações, comparação entre fenômenos -, conforme sejam considerados convenientes ou necessários, e que o Autor denomina *tábuas...* de presença, de ausência, de comparação. Assim, o índice de presença registra as condições sob as quais ocorre ou se produz o fenômeno que se busca entender; o índice de ausência registra as condições sob as quais não se constata a ocorrência do fenômeno; o índice de graduação registra como o fenômeno varia. Contudo, considera o mais importante de todos o índice de ausência, pois objetiva reduzir o caráter empírico da experiência por meio da experiência negativa que leva à eliminação de hipótese, depurando, assim, de modo gradual e constante a constituição de axiomas. Esta é a verdadeira função da indução: “descobrir e demonstrar não apenas os princípios como também os axiomas menores, médios e todos, em suma”. A indução não pode ser empregada para levar a conclusões precárias a partir de

pequeno número de fatos de fácil acesso ou de acesso mais fácil, mas, como salienta o Autor, no Aforismo CV:

“... a indução que será útil para a descoberta e demonstração das ciências e das artes deve analisar a natureza, procedendo às devidas rejeições e exclusões, e depois, então, de posse dos casos negativos necessários, concluirá a respeito dos casos positivos”.

Este ponto de convergência metodológico, contudo, não elimina a contraposição existente na base das concepções racionalista e empirista de conhecimento. Na primeira, a posição epistêmica é de que a razão é a fonte principal do conhecimento humano e este só se afirma como tal desde que seja: 1. produto do pensamento, 2. universalmente válido, 3. logicamente necessário, no sentido do raciocínio matemático. Na última, todo o conhecimento provém da experiência, uma vez que o espírito humano está, por natureza, vazio, como *tabula rasa* ou papel em branco, nas metáforas de LOCKE.

No empirismo de LOCKE, o conhecimento provém das associações e relações produzidas pela razão entre as várias idéias registradas na memória, que lá se instalaram pela repetição experiencial. 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”. Assim, para 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” (p.165, grifo nosso).

Além dessa diferença de concepção, no empirismo não é aceita a idéia de que haja princípios inatos na mente, tampouco que existam como princípios práticos, pois, como salienta LOCKE, “... não há princípios práticos com os quais todos os homens concordam e, portanto, nenhum é inato (p.159). O Autor considera que os homens, valendo-se de suas faculdades naturais, “... podem adquirir todo o conhecimento que possuem sem a ajuda de

quaisquer impressões inatas e podem alcançar a certeza sem quaisquer destas noções ou princípios originais” (p.151). Por isso, afirma que “a capacidade é inata, mas o conhecimento adquirido” (p.152).

Desse modo, apesar de baseados na razão, os métodos indutivos e dedutivos, derivados do racionalismo e do empirismo, assumem diferentes hipóteses acerca da construção do conhecimento. DESCARTES, partindo do geral para o particular, chega a ambicionar a bastança de método único, para aplicação em todas as ciências e a todos objetos do conhecimento, pela disposição da ordem necessária das idéias. LOCKE, definindo a razão como “faculdade que descobre os meios, e corretamente os aplica, para descobrir a certeza”, propõe seu desdobramento em quatro graus ou partes: “descobrir e encontrar provas”, que devem ser dispostas em ordem “clara e adequada para tornar sua conexão e força clara e facilmente percebidas”, a propiciar a “percepção de sua conexão”, que enseja “tirar a conclusão correta” (p.337). Mas reconhece, antes e acima de tudo, que todo conhecimento é particular, já que: 1º “os homens são supridos com menos ou mais idéias simples do exterior, à medida que os objetos com os quais entram em contato oferecem maior ou menor variedade”; 2º os conhecimentos são “supridos com as operações internas de suas mentes, à medida que refletem mais ou menos sobre elas” (p.167).

Entretanto, se o conhecimento é particular e oriundo da experiência, que depende da variedade de idéias providas do exterior e dos objetos com que se entra em contato, isto limita a possibilidade de conhecimento pela oferta de estímulo. Do mesmo modo, se o conhecimento é suprido pelas operações internas da mente em seu processo de reflexão sobre os estímulos, a possibilidade de conhecimento é condicionada pela atenção e reflexão a eles dispensada. Ou seja, em qualquer das quatro combinações de condições - 1. oferta de estímulos reduzida, com baixo grau de reflexão; 2. oferta de estímulos reduzida, com alto grau de reflexão; 3. oferta de estímulos abundante, com baixo grau de reflexão; 4. oferta de estímulos abundante, com alto grau de reflexão -, o conhecimento está na dependência direta da condição de exposição aos estímulos e da capacidade de reflexão de cada homem e resulta da específica combinação de intensidade que esses fatores possam assumir em cada caso, diferenciando o conhecimento entre os homens. Essa diferenciação é por demais importante, pois, segundo BACON, saber é poder.

Assim, apesar da diferença de pressupostos existentes entre racionalismo e empirismo, seus principais próceres, nesses quase 150 anos que cobrem o período do nascimento de BACON, em 1561, à morte de LOCKE, em 1704, e abarca o período de vida de DESCARTES, de 1596 a 1650, apresentam importantes convergências em suas concepções gerais. As principais talvez sejam, a firme *crença no poder da ciência* (1), entendida como a capacidade de *construção de conhecimento* (2) pelo *primado da razão* (3), sustentada por *método de investigação* (4) que lhe proporciona procedimentos seguros para garantir o pensar rigoroso e a conclusão veraz. Esse esforço justifica-se, pois como expressa LOCKE, “quaisquer que sejam as dificuldades que estejam no caminho desta investigação... todo o conhecimento que possamos adquirir de nosso entendimento... nos trará grande vantagem ao orientar nossos pensamentos na busca de outras coisas” (p.146, supressões nossas). Essas coisas são úteis, pela possibilidade de “produzir obras que visem a beneficiar a vida do homem”, no dizer de BACON, para quem “a verdadeira e legítima meta das ciências é a de dotar a vida humana de novos inventos e recursos” (L.I, LXXXI). É o mesmo entendimento de DESCARTES, que considera necessário divulgar as novas noções que em suas pesquisas encontrara, já que não é possível não fazê-lo “sem pecar grandemente contra a lei que nos obriga a procurar... o bem geral de todos os homens... pois elas me fizeram ver que é possível chegar a conhecimentos que sejam muito úteis à vida... e assim nos tornar como que senhores e possuídores da natureza” (p.71).

No entanto, nenhum desses filósofos propunha, a quem se interessasse pela busca do conhecimento, procurá-los no âmbito das escolas e academias. DESCARTES, bem que tentou, mas, apesar de ter estado “... numa das mais célebres escolas da Europa...” e ter aprendido tudo o que lá se ensinava e mais ainda, pela iniciativa própria, concluiu que “... não existia doutrina no mundo que fosse tal como dantes me haviam feito esperar”, mas que, das coisas aprendidas, “.... é bom tê-las examinado a todas, mesmo as mais supersticiosas e as mais falsas, a fim de conhecer-lhes o justo valor e evitar ser por elas enganado” (p.39). LOCKE considera que, “certamente, o mundo estaria muito mais adiantado se o esforço de homens engenhosos e perspicazes não estivesse tão embaraçado pela erudição e pelo uso frívolo de termos desconhecidos, afetados e ininteligíveis, introduzidos nas ciências...” (p.143) e que a aceitação da existência de idéias inatas era, então, compreensível, pois sendo isto aceito “não parecia pequena a vantagem aos que pretendiam ser mestres e professores considerá-lo como princípio dos princípios que - *princípios não devem ser*

questionados” (p.162). BACON explica que isto ocorre porque “nos costumes das instituições escolares, das academias, colégios e estabelecimentos semelhantes, destinados à sede de homens doutos e ao cultivo do saber, tudo se dispõe de forma adversa ao progresso da ciência”, ... “pois os estudos dos homens, nesses locais, estão encerrados, como em um cárcere, em escritos de alguns autores. Se alguém deles ousa dissentir, é logo censurado como espírito turbulento e ávido de novidades” (L.I, XC).

A constatação da inadequação do saber estabelecido frente às necessidades da vida e o desencantando com a forma de produção de conhecimento oriundo da escolástica, que retirava da ciência a característica mais eminentemente científica, que é o permanente questionamento de suas hipóteses, métodos e conclusões, na busca de verdades que se sabem sempre provisórias, ocorre num período de profundas transformações sociais, políticas e econômicas, decorrentes da ruptura do *éthos* do mundo medieval e do progressivo engendramento do *éthos* da modernidade, passando pelo renascimento, épocas em que, mais do que nas antecedentes, requeriam-se novas respostas e explicações às questões práticas e filosóficas da existência. Como salienta MOSCA (1962:99):

“O Santo Império Romano e o Papado cessaram de exercer a sua ação unificadora em nome da qual, a partir do ano 1000, haviam aspirado à dominação universal, um sobre os corpos e o outro sobre as almas”.²⁷

A Renascença - da segunda metade do século XV e do século XVI - corresponde ao movimento em que se dá o surgimento da nova mentalidade. Nele, a Itália apresentou-se à cultura européia como berço privilegiado dessa “revolução” artística e intelectual. Seus escultores, pintores e arquitetos redefiniram criativamente as formas de expressão visual e os filósofos e cientistas introduziram proposições inovadoras sobre a natureza, originando novo conhecimento sobre o mundo físico. Mais do que isso, recuperaram a cultura clássica greco-romana, reinterpretando e divulgando textos da Antiguidade que haviam sido abandonados durante o medievo.

A mudança de mentalidade, que, como por contágio, empolgou a Europa Ocidental, implicou em alterações nas concepções morais dos povos e nas condições intelectuais das elites. Em vários países, a mudança de mentalidade foi também acompanhada de profunda

²⁷ TOMÁS DE AQUINO (1225-1274), na *Summa Theologica*, afirmava que à Igreja incumbia a direção das almas e ao Estado a direção dos corpos, na busca de estabelecer a esfera de domínio de cada instituição e pôr fim à disputa entre juristas, que sustentavam a supremacia da autoridade imperial, e os canonistas, que propugnavam a supremacia papal.

alteração na estrutura política e militar. Assim, a Espanha unificara-se com a união de Castela e Aragão e a monarquia fortificou-se com a expulsão dos mouros de Granada. Na França, Luis XI conseguira anexar à coroa todos os grandes feudos, subjugando a nobreza guerreira. Na Inglaterra, as longas guerras civis minaram o antigo poderio da nobreza normanda, até pelo seu quase aniquilamento, e, em 1485, instalara-se a primeira dinastia Tudor, em meio à paz que duraria até 1603. Ou seja, a monarquia firmava-se, baseada em nações, isto é, tomando como referência para centralizar o poder os fatores território e língua, que passaram a estabelecer os limites do domínio, desde que este pudesse ser mantido.

Na Itália, contudo, apesar de ser o mais rico e culto país da época, o modelo político não seguiu o processo concentrador exibido por outras nações - exigente da instituição de mecanismos burocráticos de organização do Estado e de exércitos permanentes -, mantendo a organização de múltiplos principados concorrentes entre si, destituídos de poder militar significativo do ponto de vista expansionista ou hegemônico. A descoberta de caminho alternativo às Índias, provida pelos navegadores portugueses, e a queda de Constantinopla em poder dos turcos, em fins do século XV, dificultando as rotas comerciais tradicionais dos mercadores italianos, sobre as quais se construíram as fortunas de Florença, Gênova e Veneza, deslocou o eixo das transações comerciais, em direção aos portos do Atlântico e do Mar do Norte, levando consigo todo o complexo aparato que lhes servia de sustentação, minando-lhe a base econômica. Além disso, a retomada de poder da Igreja pelo movimento da Contra-Reforma, em meados do século XVI, que reforçou o poder do Papa e permitiu expandir a influência católica por toda península itálica, na tentativa de restauração dos valores e crenças medievais, abalados pelos descobrimentos, pelas invenções e, principalmente, pela Reforma Protestante, influiu negativamente sobre a continuidade da produção artístico-científica, minando-lhe a base intelectual.

O afloramento de uma nova concepção de Estado, preocupado em estabelecer-se em sua capacidade de administração e controle - entendida aquela como imposição de jurisdição do governo central sobre uma base territorial, defesa e organização para coleta de impostos; este como condição de manutenção da ordem, compreendida como proteção da propriedade, segurança do comércio e estabilidade política para suportar o poder dominante -, passa a exigir a constituição de novas formas de relações políticas e sociais. A prática de governo requer não mais a proposição de comportamentos ideais para os homens - da forma como haviam sido concebidos para ambientes medievais estáveis, em que os papéis

sociais eram fixos e dados -, mas a compreensão da natureza humana em sua complexidade. Requerem-se novas teorias, pois se torna necessário compreender as condições do mundo real em sua nova dinâmica, para que o governo estável possa ser estabelecido.

É nesse contexto que as doutrinas jusnaturalista e contratualista apresentam suas proposições. Entendem que o indivíduo possui direitos originários, direitos inalienáveis, um direito natural, que fornece os fundamentos em que se podem basear as relações entre os homens, regulando-as por intermédio do uso da razão, independentemente da vontade de qualquer divindade. Assim, propõem o indivíduo livre, tanto para optar pela religião de sua escolha, o que implica em tolerância para com todas as religiões, como para construir o contrato social, instituinte do Estado e regente de suas ações, o que implica em delimitar-lhe os poderes. A abordagem prescritiva carecia ceder espaço a outra, positiva, embasada em conhecimentos e métodos da ciência.

Além da nova concepção do Estado, simultaneamente a ela e em parte devido a ela, é notável o aumento da importância do comércio, que após três séculos de evolução contínua em seus procedimentos, métodos e amplitude de negócios, passa a ser visto não apenas como atividade e empreendimento de particulares, mas como uma troca de riquezas entre Estados, com potencial para interferir na distribuição do poder entre eles. Ou seja, o comércio, de atividade subalterna e secundária, alteia-se à importância de assunto de Estado e a ser identificado com interesses nacionais, com potencial de fazer convergir as ambições do Estado monárquico, do soberano, da nobreza e dos particulares burgueses, o que se revelará temporário. Mas, enquanto isso, o Estado passa a proteger o comércio, a conceder preferências e, mesmo, a estabelecer monopólios; enfim, estimular a atividade econômica.

De seu lado, os enormes lucros obtidos por armadores, comerciantes e banqueiros - dotando-os de duas condições básicas ao exercício de influência: disponibilidade de recursos e disposição de aplicar os recursos disponíveis - faz com que identifiquem na novel produção industrial potencial de realização de lucros crescentes. De acordo com LE GOFF (1991), “o grande mercador medieval já esboça a concentração dos meios de produção em mãos de particulares, acelerada pelo processo de alienação do trabalho dos operários e dos camponeses, transformados em assalariados” (p.39). Apesar de a economia ser de origem rural, de o artesanato predominar nas cidades e de a economia ser ainda baseada em pequenas transações, ou por causa disso, sobressai a atuação do grande mercador: “pelo volume

de dinheiro que ele maneja, pela extensão de seus horizontes geográficos e econômicos, por seus métodos comerciais e financeiros, o mercador-banqueiro medieval é um capitalista” (p.40). Como tal, vislumbra a potencialidade da técnica aplicada à produção, principalmente à produção artesanal, gerar lucros, pelo que o modo de produção irregular do artesão carecia ceder espaço a outro, positivo, embasado em conhecimentos e métodos da ciência.

Assim, os séculos XVII e XVIII assistem Inglaterra e França assumirem a centralidade na produção intelectual e no desenvolvimento de novas alternativas de obtenção de riqueza, não mais assentada apenas sobre o comércio, mas sobre a produção²⁸. A nova correlação de forças instaurada no âmbito dessas sociedades promoveram reformulações políticas, oriundas das concepções que vinham sendo gestadas nos dois séculos anteriores.

HIRSCHMAN (2000) entende que se instaurou firme convicção durante o século XVII: “a filosofia moral e o preceito religioso não mais bastavam para controlar as paixões destrutivas do homem” (p.22). Como alternativas ao mandamento religioso, poderiam ser identificadas três linhas de argumentação e ação: 1. apelar à coerção e à repressão; 2. mobilizar as paixões como agentes de transformação e fazê-las trabalhar pelo bem geral, numa missão civilizatória; 3. contrapor às paixões o interesse. As duas primeiras alternativas, obrigatoriamente, recendem a incumbências de Estado; a segunda, no mínimo, ter o Estado como indutor. Pelos constrangimentos e exigências que lhes são inerentes, ambas essas alternativas se antecipam ineficazes. Contudo, salienta o Autor, sendo a paixão destrutiva e a razão ineficaz, “uma mensagem de esperança foi então transmitida, interpondo-se o interesse entre as duas categorias tradicionais da motivação humana (p.44)”. Assim, a aceitação da idéia de interesse “conferia à atividade de ganhar dinheiro uma conotação positiva e curativa, a qual deriva de sua próxima e recente associação com a idéia de um modo mais esclarecido de se conduzir os negócios humanos, tantos os privados como os públicos” (p.43), vindo ao encontro da maioria das vontades e se constituindo em novo paradigma.

“A idéia de que os homens sejam invariavelmente guiados por seus interesses seria capaz de conseguir aceitação muito mais ampla, e qualquer ligeiro desagrado que a idéia pudesse provocar era assim banido pelo reconfortante pensamento de que, dessa maneira, o mundo se tornara um lugar mais previsível” (p.49).

²⁸ Giovanni BOTERO, em 1589, no auge do mercantilismo, em sua obra “Razão de Estado”, já assinalava que a riqueza de uma nação não deriva da quantidade de metais preciosos acumulados, mas dos bens úteis que o país produz. É a utilidade universal dos bens produzidos que permite trocas com o estrangeiro e obter a quantidade necessária de metais preciosos.

A abordagem moral prescritiva carecia ceder espaço a outra, positiva, embasada na liberdade de empreendimento, entendimento e contrato entre os homens, os quais, na defesa de seus interesses, poderiam valer-se dos conhecimentos e métodos da ciência.

Então, a mudança da forma e das condições de constituição e gestão do Estado, de obtenção e uso da propriedade, de organização e gerenciamento da produção, de estabelecimento e regulação das relações econômicas, políticas e sociais, requereram mudança de concepção da própria moral, a colocar as noções de interesse e de indivíduo no centro de uma nova ética, cujas discussões passam a variar em torno de interesses coletivos e individuais, deslocando a referência *da pessoa*, que começa a ser entendida como mero elo de ligação entre correntes de interesses. O mecanicismo de DESCARTES e a particularização da produção de conhecimento como decorrência da apreensão individual, relacionada ao esforço metódico de busca da verdade e de certo modo dependente de cada um - já que inútil seria procurá-la nas instituições escolares, academias, colégios e estabelecimentos semelhantes -, entendida por BACON, DESCARTES e LOCKE, encontram seu lugar, quer como fundamentação, quer como justificação de novas idéias e ideais. Daí em diante, num mundo governado pelo interesse, haveria mais previsibilidade, mais estabilidade, mais ordem, mais progresso.

Mas que mundo é esse e qual o interesse que move os homens durante o século XVIII, em longa série de experimentos, arranjos e rearranjos econômicos, políticos e sociais, sob a égide da doutrina do liberalismo?

O “mundo” é a Inglaterra, alçada à condição de laboratório, em cujas dependências foram engendradas as instituições que determinaram a evolução do Ocidente: a Revolução Industrial, a economia de mercado, o livre comércio. Quando esses institutos atingiram o Continente Europeu e a América do Norte, no século XIX, já estavam evoluídos e depurados pelo laboratório inglês: por isso sua rápida disseminação, que fez com que, no decurso de aproximadamente 50 anos, todo o mundo estivesse sujeito à influência de suas fórmulas. O “interesse” é o lucro, que, no dizer de POLANYI (2000), não fora “... nunca antes elevado ao nível de uma justificativa de ação e comportamento na vida cotidiana...”. Em sua opinião “o sistema de mercado auto-regulável derivou unicamente desse princípio” (p.47). SALM (1993), acrescentaria:

“O mercado que antes era um local físico passa a ser um ente psico-sociológico, ordenador das demais esferas da vida humana associada”.

É possível, a partir daí, instituírem-se novas crenças: no progresso como um bem em si, na utilização da máquina como melhor meio para alcançar o progresso, na maior eficiência da máquina em comparação ao desempenho humano, na necessidade de entender o trabalho como um dos insumos de produção dentre outros, na inevitabilidade do processo de industrialização, na espontaneidade de regulação automática de todo o sistema como numa máquina. É possível apreender, aí, as origens das necessidades que motivarão, ulteriormente, a busca de conhecimentos que pudessem ser articulados para ensejar intervenções na prática, visando organizar e dirigir esforços produtivos com finalidade de lucro. É possível, enfim, inserir a busca de conhecimentos articulados com finalidade de produção lucrativa, no conjunto de crenças gerais que a validam e sustentam.

Então, é preciso retomar a proposição inicial sobre o âmbito da Administração para completá-la, passando a considerá-la não apenas como conjunto articulado de conhecimentos a serviço da produção, mas também a serviço do lucro. Todavia, como na nova ordem não haverá produção na perspectiva da ausência de lucro, é possível inverter a proposição, ou seja, entender como âmbito da Administração o conjunto articulado de conhecimentos a serviço da geração de lucro, dadas as condições de contexto - o que dá a medida de sua eficácia, referindo-a à capacidade, velocidade e montante em que promove a acumulação capitalista -, que se vale da combinação de natureza, capital e trabalho, instituídos em fatores de produção, de modo a 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 - entendida como a maior quantidade de produto frente à menor quantidade de recursos, isto é, de fatores de produção aplicados à produção.

Ora, sendo o lucro, ao mesmo tempo, pressuposto básico do investimento e objetivo final do negócio, restringe-se o âmbito do percurso lógico das proposições que enseja, ao lado de propiciar a construção de modelo estruturado de relações de causa e efeito que se auto-sustenta e autocomprova, instruindo um primeiro circuito de racionalidade. Este é que instaura e dentro de si acolhe um segundo circuito de racionalidade, ao entender as proposições das teorias e técnicas de Administração como descrições e prescrições de *modus operandi* voltados à instrumentalização da produção que se almeje eficiente, caracterizando e delimitando, assim, 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.

Dessa forma, as propostas de BACON, DESCARTES e LOCKE em relação ao procedimento científico, baseado em métodos dedutivos ou indutivos, podem ser empregadas, mas não nas concepções e acepções em que as propuseram seus autores. Há a corrupção dessas bases em prol de seu emprego de forma utilitária e limitada, tendo como pressupostos os dogmas do capitalismo, que atropelam, primeiramente, os fundamentos “científicos” da arte de governar, entendida como o justo equilíbrio entre os desejos da sociedade e a atuação do governante na promoção do bem geral, pela assumpção do governo pelos representantes de uma classe, diretamente interessada na implementação das condições que lhe são favoráveis. Escamoteia-se que o processo de produção, da nova forma como foi estabelecido, prejudica o pobre e beneficia o rico. Que na origem, na Inglaterra, principalmente durante o primeiro período Tudor (1485-1603), os ricos se apropriaram das terras comuns utilizadas pelos pobres para sua subsistência, estabelecendo cercamentos: ou seja, “literalmente roubavam o pobre na sua parcela de terras comuns”, ... “atormentando seu povo e transformando-o de homens e mulheres decentes em uma malta de mendigos e ladrões” (POLANYI, 2000:53, supressões nossas).

O estabelecimento da economia de mercado e do papel da máquina numa sociedade agro-comercial, dando corpo à idéia de mercado auto-regulável, é descrita por POLANYI, que compreende a utilização de máquinas, numa sociedade formada de agricultores e mercadores que compram e vendem produtos da terra, como incidental ao ato de comprar e vender. Assim, a produção com a ajuda de máquinas, por dispendiosa, só pode ser assumida pelo mercador e este só tem o interesse despertado se antever vantagem quando da venda das mercadorias a seus tradicionais compradores. Contudo, em lugar de simplesmente comprar e vender mercadorias, o mercador deve passar a desempenhar funções ampliadas em relação ao processo anterior, pois necessita, agora, comprar matéria-prima e trabalho e custear o tempo de espera, que serão combinados de acordo com suas instruções para resultar em produto. Salienta o Autor que esta não é a descrição apenas de uma indústria doméstica, “mas de qualquer espécie de capitalismo industrial, inclusive o do nosso tempo”.

O capitalismo industrial, porém, é dependente, primeiro, da disponibilidade dos fatores de produção para venda e, segundo, da escala, constância e fluidez da produção, sem o que o investimento torna-se arriscado para o mercador e a oferta de trabalho ameaçadora à comunidade, que dela depende para obter emprego e auferir a renda, que lhe permite acesso às provisões. Na descrição de POLANYI,

“Uma vez que as máquinas complicadas são dispendiosas, elas só são rentáveis quando produzem grande quantidade de mercadorias. Elas só podem trabalhar sem prejuízo se a saída de mercadorias é razoavelmente garantida, e se a produção não precisar ser interrompida por falta das matérias-primas necessárias para alimentar as máquinas. Para o mercador isto significa que todos os fatores envolvidos têm que estar à venda, isto é, eles precisam estar disponíveis, nas quantidades necessárias, para quem quer que esteja em condições de pagar por eles” (p.60).

Essa organização de produção, no entanto, não é espontânea: tem que ser criada e, depois, tem que ser mantida. Para ser criada, precisa contar com a transformação da “motivação da ação por parte dos membros da sociedade: a motivação do lucro passa a substituir a motivação da subsistência” (p.60). Para ser mantida, ao contrário, requer inação: que não haja interferência externa em seu funcionamento. Como todas as transações se caracterizam como monetárias e qualquer renda é sempre decorrente de alguma venda livremente pactuada (sistema de mercado), o preço livre garante o contínuo e permanente ajuste para o bom desempenho do sistema.

“Os lucros não são mais garantidos e o mercador tem que auferir seus lucros no mercado. Os preços devem ter a liberdade de se auto-regularem. É justamente esse sistema auto-regulável de mercados o que queremos dizer com economia de mercado” (p.60).

É no âmbito dessa economia de mercado que o positivismo encontra seu *habitat*; é no seio do capitalismo, em sua disseminação e expansão de meados do século XIX, que as propostas de COMTE encontram guarida. COMTE, porém, entende a filosofia positiva como herdeira do racionalismo dos séculos antecedentes, pois situa em pelo menos “dois séculos, pela ação combinada dos preceitos de Bacon, das concepções de Descartes e das descobertas de Galileu, como o momento em que o espírito da filosofia positiva começou a pronunciar-se no mundo, em oposição evidente ao espírito teológico e metafísico” (p.14).

GIANOTTI (1972:646) aponta, em resumo biográfico, o quanto para COMTE, contrariamente aos filósofos anteriormente citados, foi importante a passagem pela Politécnica - por ele considerada a “primeira comunidade verdadeiramente científica”, a servir de modelo à educação superior -, pelo fato de ali ter recebido influência de importantes cientistas, como Carnot, Lagrange e Laplace. Não menos significativa foi a influência de Condorcet, visto por COMTE como seu predecessor imediato, ao traçar, em sua obra, quadro prospectivo do desenvolvimento da humanidade fortemente marcado pelos descobrimentos e pelas invenções da ciência e da tecnologia, que fariam “o homem caminhar para uma era em que a organização social e política seria produto das luzes da razão”.

Convenientemente, porém, COMTE refere-se ao empirismo baconiano, mas não às abordagens, também empíricas, de LOCKE e HUME. Talvez porque cada um deles houvesse elaborado percurso não dogmático à discussão de como brilham as “luzes da razão”.

LOCKE, quem sabe, possa ter sido desconsiderado não pelo seu entendimento ou definição de razão ou de seu papel no processo de investigação, pois ao considerá-la como “faculdade que descobre os meios, e corretamente os aplica, para descobrir a certeza”, eleva-a ao mesmo *status* que lhe atribuem todos os racionalistas. Tampouco, parece, pela metodologia proposta para obter a certeza, já que recomenda a busca ou descoberta de provas, de forma a se poder classificá-las a fim de que evidenciem claramente sua força, para, então, fazer aflorar a percepção das conexões que podem propiciar o encontro de conclusão correta, devidamente fundamentada, o que poderia ser subscrito por Descartes ou Galileu. É possível suspeitar, contudo, que o entendimento de que o conhecimento reside no indivíduo, que seja particular, dependente dos estímulos recebidos e da qualidade e profundidade com que cada homem faz reflexão sobre eles - a propiciar a cada indivíduo um nível de saber associado a um determinado nível de poder que desse saber possa derivar -, instile um componente incômodo às exigências da filosofia positiva e do papel que nela ocupa o saber dogmático.

HUME, por sua vez, não apenas aceita as idéias de ser o saber individual e de os materiais do pensamento “derivarem da sensação interna e externa”, já que “só a mistura e composição destas dependem da mente e da vontade”, como aprofunda a discussão sobre as bases psicológicas em que se fundam os saberes, verificando mais tratarem-se verdadeiramente de crenças, do que de conhecimentos provindos de raciocínio contumaz. Considera o filósofo que os objetos da razão ou da investigação se dividem em duas espécies: *relações de idéias*, que “podem ser descobertas pela simples operação do pensamento, sem dependerem do que possa existir em qualquer parte do universo”, e requerem raciocínio demonstrativo; *questões de fato*, que “parecem fundar-se na relação de causa e efeito”, descobertas somente pela experiência, e requerem raciocínio moral. Argumenta, então, que “as conclusões que tiramos dessa experiência *não* são fundadas no raciocínio ou em qualquer processo de entendimento (IV, II, 28). Ao contrário, mais parecem provir de associação entre fato anterior e evento posterior, relacionando-os como se mantivessem conexão causal, não obstante não passarem de falazes associações de contigüidade, ou de semelhança com outras ocorrências registradas na memória pela experiência. Não é o raciocínio que nos obri-

ga a assim supor, mas a necessidade interior de colocar ordem nas coisas: “*Tenho verificado que tal objeto é sempre acompanhado de tal efeito e Prevejo que outros objetos, que em aparência são semelhantes, serão acompanhados de efeitos semelhantes*”. Rigorosamente, contudo, não há raciocínio demonstrativo que dê suporte a essa inferência; tampouco a inferência é intuitiva. Pergunta o Autor: “De que natureza é, então?”

Segundo RUSSEL, citado por BACHA (2002:51), o que os argumentos de Hume demonstram é que as leis científicas deixam lugar a dúvidas, não podendo fornecer certezas, pois a indução é antes um princípio lógico essencial à ciência, mas, ao mesmo tempo, independente dela, já que, como tal, não pode ser “inferido da experiência ou de outros princípios lógicos”.

O positivismo não deixa margem à incerteza; não pode, de fato, valer-se da indução. Na concepção de COMTE a história do homem estava em vias de se consumir, com a instauração de uma ordem estável, derivada de conjunto racional de preceitos, a abarcar desde a organização da ciência até a organização da vida, em suas várias dimensões. Acredita ter “descoberto uma grande lei fundamental”, a reger o processo de construção do conhecimento humano, que seria composto de três estados: teológico ou fictício; metafísico ou abstrato; científico ou positivo, característicos de formas de pensar diferentes e opostas, que, de fato, mais não representariam do que estágios, no percurso do intelecto até atingir sua plena maturidade²⁹. Por isso, considera que, nessas “três sortes de filosofia”, “a primeira é o ponto de partida necessário da inteligência humana; a terceira, seu *estado fixo e definitivo*; a segunda, unicamente destinada a servir de transição” (p. 10, grifo nosso).

Assim, tanto quanto em DESCARTES, da proposta de alguns poucos princípios gerais homogêneos, “cuja descoberta precisa e cuja redução ao menor número possível” deve ser o objetivo, é possível, dedutivamente, aplicando-se o método positivo, arquitetar estruturalmente todas as áreas relevantes em que se constituem os saberes.

²⁹ Giambattista VICO já apresentara, em 1725 e 1730, na obra “Princípios de uma ciência nova acerca da natureza comum das nações”, a proposição de que as civilizações humanas percorrem ciclos evolutivos ascendentes, podendo ser identificadas três fases, idades ou períodos na vida dos povos: divino, heróico, humano. O período divino é o do início da civilização, sendo o vínculo estabelecido pelo compartilhamento da crença em uma mesma divindade, de onde surgem as primeiras instituições sociais. A idade heróica é aquela em que, pela força, uma oligarquia impõe seu poder e a sociedade passa a ser dividida entre senhores e servos. A fase humana é decorrente da luta de classes, em que as relações entre senhores e a plebeus passam a ser mais equilibradas, os costumes se suavizam, dando origem a sistemas legais. A dinâmica do processo, porém, pode levar a rupturas e ao regresso a estágios de menor evolução.

Propõe COMTE, então, que a filosofia positiva, “natural e independentemente de toda opinião”, se encontra dividida em cinco ciências fundamentais: astronomia, física, química, fisiologia e física social. As teorias científicas, sob cada uma dessas áreas-tronco, surgem como decorrência da divisão do trabalho intelectual, mas, para não se tornarem fragmentadas, pois essas divisões “são por fim artificiais”, devem estar sempre referidas aos princípios gerais homogêneos que proporcionam unicidade a todo o sistema. O método positivo, por sua vez, é entendido como em ação, ou seja, vinculado ao tipo e objeto de investigação, para que não resulte em produção de generalidades, pois “os grandes procedimentos lógicos não podem ainda ser explicados com precisão suficiente, separadamente de suas aplicações”. Contudo, salienta o Autor, há que se precaver de confundir a idéia de unicidade do sistema com a crença na existência de princípio único. “A única unidade indispensável é a unidade do método, que pode e deve evidentemente existir e já se encontra, na maior parte, estabelecida. Quanto à doutrina, não é necessário ser una, basta que seja homogênea. É, pois, sob o duplo ponto de vista da unidade dos métodos e da homogeneidade das doutrinas que consideraremos (...) as diferentes classes de teorias positivas” (p.26).

Desse modo, a chamada física social dependeria dos mesmos princípios para que a sociedade pudesse libertar-se de sua instabilidade, originada de o *mecanismo* social repouso sobre opiniões. COMTE considera que desta situação deriva a anarquia intelectual, geradora das crises política e moral de seu tempo, pois a existência de diferenças e divergências, impedindo a adesão a “certo número de idéias gerais capazes de formar uma doutrina social comum”, manteria as nações em estado revolucionário apesar da contínua adoção de medidas políticas, sempre paliativas. Seria requerido “assentimento unânime” a “máximas fundamentais, cuja fixidez é a condição primeira duma verdadeira ordem social” (p.24).

É relevante na concepção comteana que, pelo fato de a “filosofia positiva tomar todos os fenômenos como sujeitos a *leis* naturais invariáveis”, se perde o propósito de estabelecer as causas em decorrência das quais as leis explicariam os fenômenos, inclusive os sociais, “por inacessível e vazio de sentido”, bastando, “analisar com exatidão as circunstâncias de sua produção e vinculá-las umas às outras, mediante relações normais de sucessão e similitude” (p.13). Conseqüentemente, é possível separar na ciência aquilo que é histórico do que é dogmático, o que é especulativo e abstrato e, portanto, teórico, do que é aplicação e específico, por conseqüência, prático. A ciência histórica - o estudo das descobertas à medida que se foram realizando - somente se justifica como processo de re-

constituição do saber construído, enquanto a ciência dogmática - o conjunto de preceitos consolidados disponíveis a cada época - é aquilo que efetivamente interessa. A justificação mais usual para assim ser é que, na pesquisa teórica, muitas vezes é requerida a identificação dos fundamentos originários dos conhecimentos disponíveis, enquanto, na aplicação prática, é de mais valia dispor-se do produto da investigação, como se apresenta em seu estado final, para uso imediato. Daí decorre o perigo de privilegiar esta sobre aquela, o que para o desenvolvimento científico seria fatal, pois a primeira está mais próxima da produção científica propriamente dita, condicionadora da própria evolução do conhecimento de aplicação, enquanto a segunda é mais adjacente à arte. Só a ciência positiva, ao propiciar efetivo conhecimento da natureza, pode “fornecer a verdadeira base racional da ação do homem sobre ela” para revertê-la em seu proveito.

“Em resumo, *ciência, daí providência; providência, daí ação*: tal é a fórmula muito simples que exprime, de uma maneira exata, a relação geral da *ciência* e da *arte*, tomando essas duas expressões em sua acepção total” (p.29).

Então, é preciso formar diferentemente aqueles que se devem dedicar mais à produção científica propriamente dita e os que, em maior número, se predispõem preferencialmente à aplicação, ao dogmático. COMTE destaca o aparecimento, em sua época, da “classe intermediária” dos engenheiros, ocupando 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” (p.31). Está aí descrita a situação que se configuraria como espaço a ser ocupado pela Administração e pelo administrador: voltar-se à aplicação, ao dogmático, ocupando 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.

As concepções de COMTE, da necessidade de máximas fundamentais de cuja fixidez dependeria a verdadeira ordem social, tratando essa física social da mesma forma que as demais ciências - ou seja: 1. utilizando o método positivo, orientado para a ação e delimitado pelos requisitos e âmbito da investigação a realizar; 2. abordando a física social co-

mo decomposta em suas partes histórica, mais científica, e dogmática, mais de aplicação; 3. privilegiando o saber dogmático por ser já *produto*, em estado *final*, *para uso* imediato, para ser empregado por diversas espécies de “engenheiros intermediários” -, poderia levar a caracterizar o pensamento positivo como imbuído daquilo que viria a ser chamado de espírito prático, realista, objetivo, pragmático?

Tudo, menos pragmático: o pragmatismo nega homogeneidade de princípios, máximas fundamentais, fixidez de leis e, até mesmo, a existência da verdade como produto final para uso, por mais que lhe agradem a idéia e a linguagem, tipicamente norte-americanas, o que é natural, pois PIERCE considera que se deve tomá-lo entre as outras contribuições à pesquisa, “orgulhando-se dele como doutrina americana” (p.19). Essa importância e orgulho talvez se justifiquem, pelo fato de o pragmatismo resultar do primeiro núcleo de pensadores norte-americanos internacionalmente reconhecidos e pela economia do país - à época, em grande expansão, devido à radical aceitação e prática do capitalismo, levando-o a plena consolidação -, permitir vislumbrar a perspectiva de os Estados Unidos virem a suceder a Inglaterra, senhora do século XIX, no século XX.

Mas, por tanto negar, no pragmatismo, aparentemente, há ceticismo, ou seja, ao abandonar o conceito de verdade como concordância entre o pensamento e o ser nega a própria existência da verdade como ideal de busca do pensamento filosófico. Apresenta-se, assim, como “primeiramente um método, em segundo lugar, uma teoria genética do que se entende por verdade”, no dizer de JAMES (p.17). Então, é ao mesmo tempo positivo - saber concreto, aplicável, derivado do emprego do método - e otimista - saber adequado e útil à solução dos problemas da vida cotidiana do homem. Aí, radica sua essência: o pragmatismo propõe-se a entender o modo pelo qual o saber racional está relacionado com a finalidade racional e a finalidade encontra sua racionalidade na utilidade do saber produzido para ajudar o homem a perseguir melhores condições de existência. No dizer de PIERCE:

“Para determinar o sentido de uma concepção intelectual devem-se considerar as consequências práticas pensáveis como resultantes necessariamente da verdade da concepção; e a soma dessas consequências constituirá o sentido total da concepção” (p.13).

PIERCE, em defesa da importância e validade do pragmatismo na história do pensamento, recorda, metaforicamente, que a nascente desse rio recua na história até onde quisermos, citando Sócrates, Aristóteles, Spinoza, Berkeley e Kant como tendo se banhado em suas águas. “Augusto Comte usou-as muito – pelo menos à sua maneira” (p.13). Reforça a

argumentação apontando sua “vantagem” na abordagem dos assuntos práticos, pois “o pragmatismo é adotado pelos homens de sucesso. É o que de fato distingue a classe dos eficientes dos que não o são” (p.17). Em tão poucas palavras afloram conceitos que se relacionam à prevalência da ética do interesse no seu mundo de referência: vantagem, sucesso, eficiência; sem considerar as possíveis relações causais que poderiam ser delas derivadas - eficiência com vantagem, eficiência com sucesso, vantagem com sucesso e, pior, sucesso com vantagem... Ou seja, uma concepção de homem como ser prático, pautado pela ação, em busca de verdades úteis, apesar de, rigorosamente, não ser possível vincular verdadeiro e útil, a menos que a verdade seja vista circunstancialmente e como tal, *non è vero, ma bene trovato*. JAMES, completa esse entendimento:

“Qualquer idéia sobre a qual podemos montar, por assim falar, qualquer idéia que nos transporte prosperamente de qualquer parte de nossa experiência para qualquer outra parte, ligando as coisas satisfatoriamente, trabalhando seguramente, simplificando, economizando trabalho; é verdadeira por tudo isso, verdadeira em toda a extensão, verdadeira *instrumentalmente*” (p.14).

Agrega-se, assim, aos raciocínios dedutivo e indutivo, outro, abdutivo, considerando PIERCE a abdução³⁰ como muito mais rica, por ser propiciadora da inclusão de idéias novas, lógicas, como meras sugestões como é seu papel, mas que, no entanto, rompem com os raciocínios dedutivo, “que prova que algo *deve ser*”, e indutivo que “mostra que algo *atualmente* é operatório”, para considerar a sugestão “de que algo *pode ser*”. Quer dizer, o pragmatismo visa o futuro, incorpora o devir como condição natural de seu modo de pensar. A abdução justifica-se, pois “ninguém realiza um experimento sem estar mais ou menos convencido de obter um resultado interessante, porque os experimentos exigem muita energia física e psicológica para serem levados a cabo ao acaso e sem objetivo” (p.27).

Ora, ao aliar raciocínio abdutivo a esforço direcionado de pesquisa e à possibilidade de introdução de idéias novas, que não fornecem garantias sobre sua validade, o pragmatismo incentiva o processo criativo de geração de hipóteses, antevistas como promissoras *a priori*, para balizar processo investigatório que possa ir não em busca de verdades tidas como finais, mas perquirir a expansão das crenças, a alimentar processo contínuo em que a crença melhor fundamentada venha a subsistir a existente até que outra venha revelar-se mais compreensiva, decorrente de nova experiência.

³⁰ É um processo de prova indireta, semidemonstrativa, em que a premissa maior é evidente, porém a menor é só provável ou de qualquer forma mais facilmente aceita pelo interlocutor do que a conclusão que se quer demonstrar. ABBAGNANO, Nicola (2000). Dicionário de Filosofia. São Paulo: Martins Fontes.

Assim, a abdução abre espaço à pesquisa empírica, que se pode valer da indução até que consiga obter fundamentos suficientes para o estabelecimento de proposições gerais que possam, por dedução, firmar demonstrações instituintes de novas crenças. Então, como salientam GONZALES e HASELAGER (2002) a abdução presta-se tanto a uma lógica da descoberta, pela geração de hipóteses, como a uma lógica de escolha de hipóteses, pela identificação do modo como uma dada hipótese é selecionada em meio a um conjunto de outras. Além disso, pode configurar-se como uma teoria empírica da plausibilidade, ou seja, “como uma hipótese pode fornecer experimentalmente uma explicação plausível para um evento surpreendente”. No dizer dos Autores:

“De acordo com Peirce e Hanson, o papel do raciocínio abductivo no pensamento criativo está diretamente relacionado à geração, mudança e expansão de um domínio de crenças entendidas como uma forma de hábito³¹. Tal expansão ocorre quando mentes criativas se confrontam com problemas - a mente, em sua tendência de operar com formas de crenças bem estabelecidas, vivencia a percepção de anomalias e problemas insolúveis no domínio das crenças disponíveis. Surpresas e dúvidas iniciam o processo abductivo de geração e seleção das possíveis hipóteses que poderiam solucionar os problemas em questão. Assim, como um tipo de heurística, a abdução constitui um guia para a expansão de crenças”.

Como já acontecera antes, esse novo elenco de propostas e raciocínios, simplificados e corrompidos em sua rigorosidade, passam a ser transplantados de seu âmbito de aplicação à produção científica de conhecimento para o domínio do cotidiano. Para tal, contam com o patrocínio das elites, uma vez que atendem aos seus interesses e são plenamente compatíveis com a lógica de tudo avaliar pela relação entre o custo e o benefício, disseminada pelo industrialismo e incorporada ao senso comum como sinônimo de forma de avaliação judiciosa. Outrossim, as concepções do pragmatismo também podem ser harmonizadas com o discurso democrático sob o capitalismo, em que a idéia de democracia é mais bem entendida como conjunto de práticas políticas institucionalizadas, voltadas ao ritual das eleições com possibilidade de alternância de poder, e à gestão dos assuntos públicos.

³¹ PIERCE, e antes dele HUME, entendem o hábito como uma espécie de disposição à reação a um estímulo de certa forma previsível, decorrente das experiências registradas na memória. HUME diz que “sempre que a repetição de algum ato ou operação particular produz uma propensão de renovar o mesmo ato ou operação sem que sejamos impelidos por qualquer raciocínio ou processo de entendimento, dizemos que essa propensão é um efeito do *hábito*” (V, I, 36). PIERCE utiliza a palavra hábito “no sentido amplo e talvez mais usual, denotando uma especialização original, ou adquirida, da natureza de um homem, animal, uma parreira ou substância química cristalizável, ou qualquer coisa que se comportará, ou tenderá a se comportar, de uma forma descritível em termos gerais, em qualquer ocasião (ou em uma porção considerável de ocasiões) que se apresente com caráter descritível em geral (CP 5.538).

Indiretamente, contudo, o pragmatismo atinge o reduto da academia, questionando-lhe a aura por descrevê-la como construída ao redor da incompreensibilidade para o vulgo de sua linguagem hermética. Com ele, o saber deve deixar de ser esotérico para, em forma de ciência e, principalmente, ciência aplicada e tecnologia, vir em apoio à produção de riqueza, em benefício da sociedade. Assim, a sociedade - eufemismo generalizante utilizado pelas elites, que dela se entendem privilegiados e exclusivos representantes -, incorporando as lógicas que são próprias e comuns ao pragmatismo e ao capitalismo, deve poder selecionar os objetivos e direcionar os investimentos em pesquisa e em desenvolvimento tecnológico para que resultem em permanente aumento da produtividade, a beneficiar o progresso da humanidade: *Wissenschaft als Beruf*.

Cumprido o objetivo de explorar as noções de racionalismo, empirismo, positivismo e pragmatismo, relacionando-as à doutrina do liberalismo, se for possível aceitar que essas noções acompanham e de certa forma servem de substrato teórico, ou, ao menos, de justificativa político-ideológica à evolução do capitalismo, no período que vai de sua constituição até a plena maturação nos albores do século XX, talvez seja possível postular descrição genérica sintética da forma como se pode entender a construção do conhecimento, com a finalidade de identificar características, atributos e critérios a nortear o escrutínio das proposições das Escolas de Administração. Para tal mister, o diagrama a seguir propõe uma estrutura genérica, caracterizadora, talvez, do entendimento assente de como deva ser empregado o método científico na modernidade.

O diagrama dispõe que a influência das concepções racionalista, empírica, positiva e pragmática de construção do conhecimento dá-se, primariamente, pelas hipóteses de trabalho, que refletem diferentes compreensões dos problemas do mundo, e pelo método de base, que orienta o procedimento investigatório, calcado em raciocínio dedutivo, indutivo, abdutivo, ou combinação deles.

Nessa descrição são assumidas como hipóteses que:

1. a teoria decorre da metodologia adotada;
2. a experiência ou a prática validam 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.

É sob essas hipóteses que a dinâmica que lhe seria própria pode ser descrita.

Figura 3. Estrutura Genérica de Construção de Conhecimento

A partir de “estoque” de conhecimentos acumulados, constituído por teorias, métodos e experiências provenientes do passado, a emergência de problema, em uma dada situação, configura contexto em que se põem à prova os conhecimentos existentes, com vistas à sua solução. Não havendo solução adequada ou satisfatória e não sendo possível ou desejado conviver com o problema, hipóteses sobre sua origem, causa, intercurso e consequências, bem como sobre possíveis alternativas de encaminhamento para alcançar resposta com algum grau de suficiência, mobilizam o intelecto na busca de teorias e métodos de base, disponíveis nos conhecimentos acumulados, a fim de se constituírem em recursos de investigação. Especifica-se, então, a metodologia entendida como adequada, em princípio, para, a partir dela, construir uma teoria que, aplicada à realidade, gere resultados práticos para serem avaliados, tomando como referência aquilo que seja considerado alguma forma de solução válida para o problema. Em caso de a avaliação ser positiva, produziu-se conhecimento válido, a ser incorporado aos conhecimentos acumulados. Em caso de ser negativa, retoma-se o processo, reformulando aqueles pontos que se tenham revelado deficientes no percurso anterior.

O ciclo 1, contido na dimensão do avaliar, 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 e ocorrendo em torno do conhecimento original. Seu impacto está no nível da eficiência.

O ciclo 2, que abrange a dimensão do fazer, 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, possibilitando evolução no processo de formulação teórica, com a nova teoria ensejando outras práticas. Seu impacto está no nível da efetividade.

O ciclo 3, que envolve a dimensão do conceber, pode ser denominado ciclo de desenvolvimento da teoria, na qual a avaliação da produção do conhecimento original é disruptiva, proporcionando base para nova concepção do real, que enseja nova fundamentação teórico-metodológica, que se apresenta como descontínua em relação a concepção teórico-metodológica anterior. Seu impacto está no nível da eficácia.

Assim, tomando-se o processo descrito no diagrama como referência e assumindo que o processo de construção do conhecimento encontra explicação plausível no modelo engendrado, é pertinente questionar:

1. Até que ponto a construção do conhecimento em Administração se valeu das teorias e métodos propostos para a ciência, durante o período de referência?
2. Até que ponto a construção do conhecimento em Administração apresenta ou apresentou correspondência com a estrutura genérica sugerida?
3. Até que ponto as críticas dirigidas aos egressos do curso de graduação em Administração, refletem insuficiência de conhecimentos fundamentados na área, para dar conta das necessidades empresarias no capitalismo avançado?

Essas questões constituem-se na preocupação da próxima seção.

As Escolas de Administração frente à matriz epistêmica

A Administração tem recebido variadas contribuições de autores de múltiplas áreas de conhecimento, que buscam 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, vem sendo entendida e aceita como teoria, ora denominando-se teoria de organização, ora teoria de administração, de gestão ou de *management*, mas, em verdade, na maioria das vezes a tratar de ambas. Rigorosamente, contudo, poder-se-ia considerar a teoria de organização como mais abrangente e complexa, em virtude de ser a organização a entidade social fundamental a acolher em seu seio teorias de administração, as quais poderiam ser consideradas, de fato, propostas ao exercício da gestão, no processo de condução das organizações ao atingimento de seus fins. Como no cotidiano, porém, há prevalência de dedicação à gestão, com os administradores buscando meios e modos de cumprirem seu mister, alcança grande visibilidade o anúncio, a discussão e a implantação de “ferramentas de gestão”, tidas como imediatamente aplicáveis e práticas, que requerem diversidade de aparatos para sua sustentação e apresentam-se como destinadas a múltiplas finalidades, fazendo parecer, pela mobilização que ensejam, que inversa é a ênfase. Ou seja, a atenção dedicada à gestão fazem-na parecer mais relevante do que a teoria de organização, pelo fato do saber desta subjugar-se aos interesses daquela, que mais envolvida com fluxos de recursos mensuráveis lança para segundo plano o aprofundamento da compreensão da complexidade social dos fenômenos.

O termo teoria é aqui incorporado e utilizado de forma ampla, aceitando-se que, a despeito do grau de formalização e de rigor metodológico, as proposições que vêm sendo estudadas e debatidas ao longo do tempo e apontadas em publicações da e para a área de Administração como contribuições teóricas, sejam entendidas como tal. Do mesmo modo, teorias de organização e teorias de administração são tratadas indistintamente, como partes complementares a formar o todo dos conhecimentos do campo. Além disso, as referências às organizações limitam-se àquelas que têm fins econômicos e objetivo de lucro, ou seja, às empresas, mesmo que boa parte das contribuições teóricas sejam aplicáveis a organizações não econômicas e sem fins lucrativos. O motivo é que, parece, não seria por causa destas que se teriam promovido tantos estudos e contribuições à Administração, pois, elas - se for possível aceitar com BERNARDES³² que as organizações podem ser classificadas de acordo com seus fins em coercitivas, normativas e utilitárias - por se constituírem mais por necessidades sociais de coerção, de expressão de sentimentos ou de aspirações morais e políticas, ou, ainda, de serviços comunitários, encaminham-se para formas de gestão bastante distintas daquelas que se caracterizam como requeridas pelas organizações utilitárias.

Racional e taxonomia

A diversidade de proposições teóricas que tem caracterizado o domínio da Administração não difere daquilo que KHUN (2000) tem verificado em outras áreas de conhecimento e reflete três aspectos do desenvolvimento do campo: *a)* a insuficiência da formulação teórica existente, em relação à multiplicidade de aspectos relevantes envolvidos para dar conta de toda a complexidade que envolve o funcionamento das organizações e das relações que elas promovem entre os indivíduos, dentro e fora delas, entre si e entre elas, o que mantém o interesse pela pesquisa e produção acadêmicas; *b)* a existência de correntes de pensamento que ensejam confluência de autores na compreensão, explicação ou proposição de certos encaminhamentos que consideram úteis e aplicáveis ao entendimento ou ao processo de administração das organizações; *c)* a existência de divergências entre autores, agrupados em torno de conjuntos de referências ou de modelos representativos de constru-

³² BERNARDES (1990, cap.2) propõe, baseado em White e Souza, que podem ser identificados três componentes na cultura organizacional: tecnologia, instituição (preceitos institucionais) e sentimentos, que estão inter-relacionados de modo que qualquer alteração em um deles refletirá nos demais. Considera, também, 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 esteja mais voltada para fins utilitários, coercitivos ou expressivos. Assim associa ao tipo de organização coercitiva a preponderância do componente instituição, ao tipo de organização utilitária a ênfase na tecnologia e à organização normativa a supremacia dos sentimentos.

ções intelectuais, cada qual propugnando como verdadeiras suas concepções, análises e proposições, valendo-se de pressupostos, raciocínios e jargões diferentes, posicionando-se de forma antagônica e crítica em relação aos outros grupos.

Assim sendo, tanto não há suficiência de conhecimentos sistematizados, quanto não há consenso sobre o que constitui o 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, por conseguinte, identificar que certas abordagens são compatíveis entre si e construídas sobre os fundamentos assentados por teorias predecessoras, em que visões de mundo, concepções e aspectos que são considerados relevantes, métodos e jargões utilizados, são aceitos como adequados ao estudo das organizações. É a convergência dessas perspectivas, instituintes de paradigmas, que se transformam em tradições que congregam autores e corpo teórico, que é entendida como uma abordagem ou Escola de Administração³³. O agrupamento dessas abordagens também se pode dar tomando-se como base 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 forças em pugna, das exigências do ambiente e das aspirações dos grupos influentes com perspectivas de realização.

Os autores, então, tendem a classificar as abordagens à Administração conforme se lhes configure uma lógica ou perspectiva de enquadramento. SHAFRITZ e OTT (1996), apresentam várias dessas classificações, das quais foram selecionadas, à guisa de exemplo, propostas 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, calçada no exercício do poder nas organizações; de 1991, as contribuições de Lee BOLMAN e Terrence DEAL, propondo enquadramentos mais amplos e compreensivos, de acordo com quatro categorias de referência.

³³ “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 consequência, 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, 2000:91).

Quadro 1. Algumas Propostas de Classificação das Teorias de Administração

<i>H. KOONTZ</i> - 1961	<i>C. S. GEORGE Jr.</i> - 1972	<i>J. PFEFFER</i> - 1981	<i>L. BOLMAN-T. DEAL</i> - 1991
Doutrina Clássica	Escola Tradicional: Administração Científica	Modelos de Escolha Racional	Arcabouço* Estrutural
Teoria Neoclássica	Escola Behaviorista	Modelos Burocráticos de Tomada de Decisão	Arcabouço* de Recursos Humanos
Teoria Moderna	Escola do Processo Administrativo	Modelos de Processos Decisórios	Arcabouço* Político
Escola do Processo Administrativo	Escola Quantitativa	Modelos Políticos	Arcabouço* Simbólico
Abordagem Empírica			
Escola Comportamentalista			
Escola do Sistema Social			
Escola da Teoria da Decisão			
Escola Matemática			* <i>Frame</i> , no original

Fonte: SHAFRITZ, J. M. & OTT, J. S. op.cit. p.6

SHAFRITZ e OTT, entretanto, adotam a abordagem histórica, prevalecente também entre os autores de nosso meio, por considerarem que oferece vantagens ao estudo e à compreensão das diferentes proposições, já que vêem a Administração como processo cumulativo de construção de conhecimento. Em seus termos:

“Sometimes the cumulative building of organization theory has been accomplished through the adoption of prior theorists’ assumptions, logic, and empirical research methods and findings. In other instances, the building process has advanced by rejecting prior assumptions and theories” (op.cit. p.7).

O Quadro 2 busca apresentar as classificações propostas por alguns autores nacionais, comparativamente à daqueles acadêmicos norte-americanos. Saliente-se, todavia, que CHIAVENATO (1993:10), além de seguir a abordagem histórica, propugna que as Escolas de Administração possam ainda ser agrupadas de acordo com seus principais enfoques, isto é, conforme a ênfase que atribuem a certos aspectos de suas análises ou proposições. Identifica que cinco seriam os aspectos mais relevantes a serem considerados: a ênfase nas tarefas, na estrutura, nas pessoas, no ambiente e na tecnologia. O mesmo encaminhamento propõem MOTTA e VASCONCELOS (2002:4), assentando o referencial, contudo, 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, outrossim, ainda se desdobram, conforme se contemplem os ambientes interno e externo às organizações, ensejando a constituição de quadrantes analíticos homogêneos.

Quadro 2. Classificação Histórica das Teorias de Administração

<i>I. CHIAVENATO</i>	<i>F. C. PRESTES MOTTA</i>	<i>K. H. PARK</i>	<i>J.M. SHAFRITZ - J.S. OTT</i>
Abordagem Clássica da Administração	Escola Clássica de Administração e Movimento da Administração Científica	Administração Científica e a Abordagem Clássica	Teoria Clássica de Administração
Abordagem Humanística da Administração	Escola de Relações Humanas	Abordagem das Relações Humanas	Teoria Neoclássica
Abordagem Neoclássica da Administração	Teorias sobre Motivação e Liderança; da Administração de Recursos Humanos à Gestão de Pessoas	Abordagem Behaviorista ou Comportamental	Teoria das Relações Humanas / Perspectiva do Comportamento Organizacional
Abordagem Estruturalista da Administração	Processos Decisórios nas Organizações e o Modelo Carnegie (Racionalidade Limitada)	Abordagem Estruturalista e Funcionalista	Teoria Estrutural “Moderna” de Organização
Abordagem Comportamental da Administração	Estruturalismo e a Teoria da Burocracia	Abordagem Sistêmica	Teoria de Sistemas, Ecologia Populacional e Economia Organizacional
Abordagem Sistêmica da Administração	Teoria dos Sistemas Abertos e Perspectiva Sociotécnica das Organizações	Abordagem Contingencialista	Teoria do Poder e da Política Organizacionais
Abordagem Contingencial da Administração	O Sistema e a Contingência: Teoria das Organizações e a Tecnologia		Cultura e Construção de Sentido Organizacional
	Desenvolvimento Organizacional		Movimentos de Reforma da Cultura Organizacional
	Enfoques Pós-Contingenciais		Pós-modernismo e a Era da Informação

Fonte: Elaborado pelo Autor.

Estes autores, como outros, iniciam suas obras a pinçar referências às idéias de organização e administração nos escritos de diversas épocas e povos, identificando situações e menções direta ou indiretamente a elas associadas, como a indicar, talvez, que essas idéias têm feito parte, naturalmente, do processo evolutivo da civilização. Entretanto, contextualização mais efetiva e precisa somente pode ser assentada no advento da produção fabril, da economia de mercado e do livre comércio - instituições eminentemente ocidentais, geradas e desenvolvidas no ocidente, disseminadas e patrocinadas pelo ocidente, até virem a se tornar predominantes. Então, o marco referencial deve repousar, necessariamente, sobre o construto de SMITH, de 1776, alicerçado em propostas próprias e de outros, colhidas entre autores ingleses e franceses, precursores ou contemporâneos, e por ele sistematizadas³⁴.

³⁴ 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.

Entre as concepções mais relevantes, SMITH apresenta quatro, que, transformadas em crenças, conformarão e consagrarão o entendimento sobre o funcionamento da economia sob o capitalismo. A primeira consiste em caracterizar a economia como *sistema auto-regulado*, dispondo 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 auto-regulado, 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. 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.

Adam SMITH vincula o bem estar social ao volume de produção decorrente do trabalho produtivo 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, então, tanto à “habilidade, destreza e bom senso” empregados no trabalho - em que a divisão do trabalho aparece na condição de instituto 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. Ou seja, a judiciosa aplicação de capital, promovendo a ocupação das pessoas em trabalhos úteis e produtivos, a obter, pela divisão do trabalho, produção na quantidade e qualidade necessárias, gera a riqueza das nações. No dizer do Autor:

“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” (p.45).

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 visando 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 seu mister 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 das formas de organização da produção para instituir o sistema fabril, pressupõe a migração do controle sobre o produto do trabalho, primeiramente, e sobre o processo de trabalho, a seguir, das mãos do trabalhador para as do capitalista.

Quadro 3. Evolução da Organização da Produção

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

Fonte: PARK, Kil Hyang, op.cit. 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” (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 as grandes aplicações de capital corresponderão, em proporcionalidade, grandes volumes de lucro, aceleradores do processo de acumulação.

A disseminação da produção fabril, no entanto, alterou completamente não apenas os modos de produção, mas as formas tradicionais de organização da vida pessoal e social, inclusive a 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, predominantemente 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 -, do que de alguma forma 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, no entanto, 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 por 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”. Nos termos de SMITH:

“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” (1983:78).

Dito de outra forma, os funcionários encarregados dos trabalhos de inspeção e direção podem passar a 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 consequência 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 capitalista, 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, visando 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 as primeira e segunda fases 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, evidenciando 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.

Quadro 4. Precursores e Primórdios da Administração

Precursores	Autores			Proposições
	<i>I. C.</i>	<i>C.S.G.Jr</i>	<i>S & O</i>	
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		Princípio de organização, comunicação e informação aplicados à 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, Publicas e Privadas afirmando a existência de uma ciência da administração, baseada em princípios provenientes da observação diligente.
Henry Towne		1886	1886	“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.

Legenda e Fontes: *I.C.* - Idalberto Chiavenato (1993). *C. S. G. Jr.* - Claude S. George Jr. apud LODI, João Bosco (1987). *S & O* - Jay M. Shafritz & J. Steven Ott (1996). Elaborado pelo autor.

Decorre, assim, mais de um século em que, paradoxalmente, à consolidação e expansão avassaladora do capitalismo industrial, não correspondeu produção intelectual especializada, voltada à gestão dos empreendimentos com fins lucrativos. Parece que cada organização, para ser bem sucedida, teve que procurar formas e meios de instituir uma espécie de economia interna, constituída de arranjos organizacionais, procedimentais, decisó-

rios, 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 próprio de cada prática, onde as idéias foram sendo transportadas ao cotidiano tanto por volição como por fundamentação.

Foi nesse contexto que Comte destacou o aparecimento da classe dos engenheiros, para organizar e gerenciar em condições industriais específicas, salientando a dificuldade de constituir corpo de doutrina próprio. Não há dúvida de que meios e formas foram encontrados e concatenados com perícia, pois, contrariamente, não se explicaria o êxito do sistema de produção fabril. Não há dúvida, também, que os engenheiros representaram importante papel nesse processo, a ponto de TOWNE, em 1886, propor na Sociedade Americana dos Engenheiros Mecânicos 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. Em suas palavras:

*“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...”*³⁵

Assim sendo, somente em torno de meados do século XX foi possível, retrospectivamente, a circunscrição de conhecimentos de mesma natureza ou propósito em abordagens ou escolas de Administração, criando-se, então, o espaço taxonômico inicial. As contribuições teóricas ulteriores se foram aglutinando em conformidade com a similaridade de interesses, linhas de pesquisa ou proposições, originando abordagens com variados graus de abrangência e relevância. Como demonstrado nos quadros 1 e 2, hoje em dia a configuração das Escolas pelos diversos autores em muito varia, tendendo a perder precisão e significação à medida que se expandem as subdivisões, pois, de fato, mais propendem a criar fronteiras artificiais do que a delimitar o espaço de congruência entre visões e saberes.

Por isso, pode ser interessante, para evitar incorrer em minudências estéreis, encontrar categorias abrangentes que permitam acomodar essas abordagens e escolas em leitos

³⁵ “The Engineer as Economist” (1996, op.cit.)

mais amplos, sem delas buscar o pormenor, mas a preservar suas essências caracterizadas e distintivas, para que melhor se proceda ao escrutínio pretendido. A esse propósito presta-se a proposta de MOTTA e VASCONCELOS, acima citada, de enquadramento das Escolas de acordo com os aspectos em que apresentem maior ênfase, dadas as duas referências cardeais, polarizadoras, a estrutural e a relacional, e as duas referências subsidiárias, de âmbito de abrangência: internas à organização, voltadas ao ambiente. Como mencionado, os Autores incluem no aspecto *estrutural* a organização formal - regras, normas e estruturas organizacionais -, onde predominam elementos visíveis e explícitos; enquanto no aspecto *relacional* a organização informal, que acolhe os elementos comportamentais e subjetivos. Assim,

“Uma dada teoria pode focar sua análise no aspecto Estrutural, tratando das estruturas internas da organização ou ainda das características estruturais do ambiente. No que se refere ao aspecto Relacional, pode-se focalizar a análise das relações internas geradas pelo sistema organizacional ou nas interações inter-organizacionais e ambientais” (p.4).

A ordenação esposada por MOTTA e VASCONCELOS, apesar de não coincidir plenamente em ordenamento e abrangência com as classificações de base histórica apresentadas pelos autores incluídos no Quadro 2, apresenta suas diferenças maiores no enquadramento das teorias correspondentes ao período mais recente, após a Teoria da Contingência, quando já estava assentada a base do pensamento administrativo e, por isso, fora do escopo desta análise, que com as bases se preocupa. Essa delimitação de escopo ocasiona que o quadrante destinado aos aspectos relacionais externos seja, pelo período abarcado, vazio de conteúdo.

O diagrama abaixo apresenta o modelo de análise adotado.

Figura 4. As Escolas de Administração e os Diversos Focos de Análise

A m b i e n t e	Estrutural		I n t e r n o
	Aspectos estruturais externos	Aspectos estruturais internos	
	Aspectos relacionais externos	Aspectos relacionais internos	
	Relacional		

Fonte: MOTTA e VASCONCELOS op.cit. p.5.

Aspectos estruturais internos

Neste quadrante MOTTA e VASCONCELOS inserem a Escola Clássica de Administração e o Movimento da Administração Científica, bem como o Estruturalismo e a Teoria da Burocracia - talvez com denominação invertida -, 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), com a Teoria Clássica de Administração e a Teoria Estrutural “Moderna” de Administração, de SHAFRITZ e OTT (1996), conforme evidenciado no Quadro 5.

Quadro 5. As Teorias de Administração e os Aspectos Estruturais Internos

<i>I. CHIAVENATO</i>	<i>F. C. PRESTES MOTTA</i>	<i>K. H. PARK</i>	<i>J.M. SHAFRITZ - J.S. OTT</i>
Abordagem Clássica da Administração	Escola Clássica de Administração e Movimento da Administração Científica	Administração Científica e a Abordagem Clássica	Teoria Clássica de Administração
Abordagem Estruturalista da Administração	Estruturalismo e a Teoria da Burocracia	Abordagem Estruturalista e Funcionalista	Teoria Estrutural “Moderna” de Organização

Fonte: Elaborado pelo Autor.

A *Administração Científica* refere-se a aspectos estruturais internos à medida que se preocupa, primordialmente, com a dimensão tecnológica da organização, ou seja, a produção fabril. Como salientam SHAFRITZ e OTT (1996:31), “sob o sistema de produção fabril, o sucesso empresarial resulta de bem organizado sistema de produção que mantenha as máquinas ocupadas e os custos sob controle”. 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 e fazê-lo executar cada atividade 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 - Taylor, Emerson, os Gilbreth, Gantt - preocuparam-se em observar e analisar sistematicamente os movimentos, os tempos e a sequência das tarefas para encontrar as melhores formas³⁶ e modos de planejá-las, executá-las e controlá-las. Coerentemente, buscaram também os melhores mé-

³⁶ “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 aperfeiçoados na análise científica de todos aqueles em uso. Isto acarreta gradual substituição dos métodos empíricos pelos científicos, em todas as artes mecânicas” (TAYLOR, 1987:42)

todos para estabelecer e executar as próprias atividades gerenciais de planejamento e controle; para desenvolver métodos e processos fabris; para proceder à seleção, treinamento e acompanhamento dos operários. Para isso, buscaram imbuir-se do espírito do empirismo e da aplicação de procedimentos característicos do método indutivo, ao fazer observações, coletar informações, identificar regularidades e anomalias, buscar 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, que busca nada deixar ao acaso, resulta a autodenominação do trabalho feito de Administração Científica, em que o recurso à ciência é o mister da gerência.

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 organizações empresariais como máquinas que usavam “pessoas, capital e máquinas como suas peças”, desprezando qualquer forma de expressão dos sentimentos. Como descrevem SHAFRITZ e OTT:

“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”.

Dessa forma, a Administração Científica pode pretender inserir-se na estrutura genérica de emprego do método científico de produção de conhecimento, proposta na seção anterior - *mutatis mutandis* para circunscrevê-la ao âmbito restrito da área de Administração -, como inovadora e paradigmática, instituinte de metodologia e teoria próprias, que passaram a ser seguidas, aplicadas e evoluídas pelo percurso do ciclo de aprimoramento da prática e do ciclo de aprimoramento da teoria, por seus seguidores e sucessores.

A *Escola Clássica* refere-se a aspectos estruturais internos em virtude de centrar suas preocupações sobre a dimensão institucional da organização, provendo preceitos, isto é, princípios gerais, que servem para orientar a ação do administrador, a fim de que as funções essenciais ao funcionamento da organização 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 de os preceitos propostos serem universalmente aplicáveis a qualquer tipo de organização. De fato, a *Escola Clássica* pode ser considerada uma abordagem global à gestão do empreendimento, a integrar o “organismo mate-

rial” ao “corpo social” por intermédio da ação administrativa das chefias, dispostas escalarmente em hierarquia, na busca do atingimento dos fins estabelecidos pela direção, que ocupa o ápice da escala hierárquica. Os dois excertos, a seguir, caracterizam esse entendimento em FAYOL:

“*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” (1990:26).

“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” (1990:43).

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 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 propiciar preparo ao exercício de atividades profissionais; dando-se a atuação profissional progressivamente no âmbito de organizações produtivas; preferindo estas organizações paulatinamente o homem educado para provimento das posições de chefia e, dado que a capacidade técnica é a principal no trabalho de um operário e considerando-se que a partir do primeiro nível de supervisão já se reduz a necessidade dessa capacidade própria do nível operacional em prol de alguma capacidade administrativa, requerimento este que tende a crescer à medida que se ascende 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, pois, em variado grau, mas propor-

cionalmente 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 aqueles que aplicam os princípios de administração.

Os princípios de administração constituem-se em regras derivadas da observação e da prática, para serem 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, erigindo-se em prescrições para serem “utilizadas com inteligência e comedimento”. FAYOL propõe 14 princípios³⁷, de diferentes graus de importância, esfera de aplicação e abrangência, mas ao menos cinco dentre eles - divisão do trabalho, hierarquia, unidade de direção, unidade de comando e 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 a 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 a funcionar integradamente, valendo-se predominantemente do contato pessoal e da palavra oral para evitar a burocratização e aproximar o corpo social, resultando no desempenho esperado³⁸.

Teoria de um homem só, o fayolismo funda-se em alegado registro de observações do Autor ao longo de sua extensa vida empresarial, grande parte dela em cargos de direção, que lhe permitiram, 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 funda-

³⁷ 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.

³⁸ FAYOL assim expressa esta convicção, descrevendo sua atuação como diretor-geral, ao enfrentar 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” (apud PARK, 1997:35).

mentação 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. 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”. 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 e Urwick e Gulick, na Europa -, como tal, poucas contribuições de relevo aportaram à doutrina, fazendo com que, em essência, a denominação de Escola Clássica mais não faz do que generalizar aquilo que é a concepção individual 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 novo praticante, após a aprendizagem, o teste da prática, revelando indubitavelmente o resultado alcançado, o que pode dar ensejo a que percorra os percursos dos ciclos de aprimoramento da prática e de aprimoramento 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, dificultando percursos evolutivos que não se atenham à discussão dos axiomas e da eventual inserção, exclusão ou complementação entre eles.

A Teoria da Burocracia refere-se a aspectos estruturais internos devido sua preocupação central, mais do que qualquer outra, voltar-se à dimensão institucional da organização. Originada por WEBER no âmbito Sociologia, no que veio posteriormente a ser designado Sociologia da Burocracia, preocupa-se com o estudo das características de funcionamento tanto do Estado moderno como das grandes organizações, que cada vez em maior número vieram à cena com o capitalismo industrial, descrevendo como se articulam na busca da eficiência garantidora do atingimento dos objetivos organizacionais.

A primeira fundamentação, em WEBER, provém da identificação de aspectos que possam embasar a crença na legitimidade da autoridade (1967:17), entendida como instituto estruturado, duradouro, estável, para sobre ela constituir organização social perene. “Há apenas três bases inequívocas, em que se pode basear a crença na autoridade legítima”: legal, tradicional, carismática. Contudo, cada uma dessas bases engendra estruturas sociais

particulares, dificilmente conciliáveis entre si, em virtude de se pautarem por concepções de mundo e de sociedade singulares, demandarem meios de administração diferentes e requererem aparatos administrativos também 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, iminentes, por isso diferentes. A boa compreensão dessas estruturas sociológicas demanda isolá-las e tomar cada uma per si, assumindo-lhe condições de funcionamento ideal,³⁹ a fazer aflorar o que lhe é, ao mesmo tempo, típico e diferente: essa a segunda fundamentação.

Assim tomadas, pode-se considerar que a autoridade legal é 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, representando 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”, leva a que a obediência é a elas devida e não a alguém pessoalmente. Assim, a sociedade se pauta pelo respeito a regras e regulamentos legais, que “preceituam a quem e a que regra obedecer”. 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, em essência, a idéia de racionalidade de meios para atingimento de fins.

MOTTA e VASCONCELOS (2002:17) consideram que a burocracia começou a se desenvolver já em meados do século XV, a partir de elementos como: a racionalização do direito, que passou a ser escrito e organizado hierárquica e logicamente, em substituição ao direito consuetudinário; a centralização do poder estatal; a consolidação das indústrias e o predomínio da racionalidade técnica; a consolidação da sociedade de massa.

³⁹ “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 trata-se 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...” (WEBER, 1991:106).

Assim, a autoridade legal e a forma burocrática de organização que lhe é derivada, abarcam tanto a estrutura do Estado como a empresa capitalista privada, já que, tipicamente, apresentam como característica: *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 funcionamento⁴⁰, condições essas adequadas à obtenção de esforço produtivo de grandes contingentes de pessoas, que podem estar espacialmente situadas em locais diversos ou distantes, mantendo, porém, a cooperação e a racionalidade, que decorrem das próprias características da burocracia. Como proclamam MOTTA e VASCONCELOS (2002:19):

“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 organizar a atividade humana de modo estável para a consecução de fins organizacionais explícitos”.

WEBER, contudo, tendo em vista os pressupostos próprios ao método de construção do tipo ideal, alerta que seria impossível a existência de estrutura de autoridade exclusivamente burocrática, administrada apenas por funcionários contratados, agindo *sine ira et studio*, pois tanto o corpo dirigente como os funcionários favorecem grupos de interesse que, de diversas formas, fazem parte da administração.

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 o alcance de objetivos comuns de forma organizada e duradoura. Ou seja, a Teoria da Burocracia e o método que lhe é subjacente, mais do que dar origem à Sociologia da Burocracia, fornece bases sólidas ao estudo das organizações pelo método indutivo, ajudando a instruir uma Teoria da Organização. Inovadora e paradigmática, institui teoria e metodologia próprias, que se tornaram referências para seus seguidores - ditos estruturalistas por uns, funcionalistas por outros, ou funcional-estruturalistas por Etzioni -, que puderam bem identificar variadas

⁴⁰ CHIAVENATO, 1993:419.

disfunções na burocracia: *comportamentais* - rigidez, conformidade, resistência -, originadoras de conflitos internos e com o público (Merton, Gouldner e Blau); *funcionais*, possibilitando “imprevistas” flexibilização e adaptação dos membros, a ajustar procedimentos às específicas condições do contexto (Selznick, Thompson), 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 e 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.

Aspectos relacionais internos

Neste quadrante MOTTA e VASCONCELOS 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, com a Abordagem das Relações Humanas e a Abordagem Behaviorista ou Comportamental de PARK, com a Teoria das Relações Humanas ou Perspectiva do Comportamento Organizacional de SHAFRITZ e OTT, conforme o Quadro 6.

Quadro 6. As Teorias de Administração e os Aspectos Relacionais Internos

<i>I. CHIAVENATO</i>	<i>F. C. PRESTES MOTTA</i>	<i>K. H. PARK</i>	<i>J.M. SHAFRITZ - J.S. OTT</i>
Abordagem Humanística da Administração	Escola de Relações Humanas	Abordagem das Relações Humanas	Teoria das Relações Humanas / Perspectiva do Comportamento Organizacional
Abordagem Comportamental da Administração	Teorias sobre Motivação e Liderança: da Administração de Recursos Humanos à Gestão de Pessoas	Abordagem Behaviorista ou Comportamental	
	Processos Decisórios nas Organizações e o Modelo de Carnegie (Racionalidade Limitada)		

Fonte: Elaborado pelo Autor.

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, ou se, por referirem-se ao contexto de organizações utilitárias, valem-se da ênfase na dimensão expressiva como meio de fortalecimento da institucional.⁴¹ Área de produção acadêmica das mais prolíficas coleciona contribuições originadas de profissionais de diferentes formações, com predominância, como sói acontecer, daqueles das ciências humanas e sociais, constituindo campo vasto, que OTT⁴² 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.

Em perspectiva histórica, coube à denominada Teoria das Relações Humanas o papel de desveladora de aspectos que não haviam sido percebidos ou considerados nas relações de trabalho, especificamente no fabril - apesar das contribuições pioneiras de Hugo Münsterberg e Lillian Gilbreth na área da psicologia aplicada à indústria -, pois em pleno apogeu da vigência dos preceitos tayloristas e dos espetaculares resultados obtidos pela integração vertical empresarial e pela linha de montagem de Ford⁴³, ao serem conduzidos experimentos que visavam testar a pertinência de postulados da Administração Científica, na fábrica da Western Electric em Hawthorne⁴⁴, 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 cinco anos de pesquisas, concluiu que o nível de produção, além dos arranjos técnicos pertinentes, dependia, também, de fatores psicológicos e sociais, cabendo importante papel à integração social dos operários. Ou seja, 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 tomados in-

⁴¹ “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 e OTT, 1996:149).

⁴² OTT, J. Steven (1996). *Classic Readings in Organizational Behavior*. Orlando (Fla.): Harcourt Brace & Co.

⁴³ 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.

⁴⁴ 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.

dividualmente, mas que influenciavam psicologicamente cada operário, levando-o a uma 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, gerando 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, qual seja, a realização de pesquisas, cujos resultados pudessem levar à articulação de saberes, aumentando a base de conhecimentos do campo, como 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 expedito, isto é, 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, aumentando 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, Lewin e Homans puderam estender a compreensão sobre a formação da cultura grupal e o processo em que se dá a conformação à essa cultura, o que permite, em exercício retrospectivo, bem entender 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, foram bem sucedidas, pois, no que concerne à motivação, suas pesquisas e as de Herzberg e McClelland, 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 que na sociedade moderna - já que a satisfação das necessidades básicas está quase que assegurada - a preocupação deve centrar-se nas necessidades de mais alta ordem, 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 entender, 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 grupo⁴⁵, as contribuições de Follet, Barnard e Etzioni, 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, que despertem 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: a imposição, a barganha e a 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 entre a situação e a ação. Barnard, a chamar a atenção sobre o aspecto psicológico da obediência, caracterizando que é a decisão do comandado de obedecer, aceitando a ordem da

⁴⁵ BENDIX e FISHER (1967:125), comentando 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”.

chefia como condicionante de seu comportamento, que, de fato, institui a autoridade. Etzioni, a sugerir que é o grau de consentimento que o superior se vale para controlar o subordinado e a orientação que este adota em relação ao poder da chafia 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 busca evidenciar o quadro a seguir.

Quadro 7. Conciliação da Tipologia de Poder de Etzioni com a de Follet

Tipos de Poder Follet	Tipos de Poder Etzioni	Participação dos Subordinados	“Meios” Empregados	Tipos de Organizações
Imposição	Coercivo	Alienada	Físicos	Coercivas
Barganha	Remunerativo	Calculista	Materiais	Utilitárias
Integração	Normativo	Moral	Simbólicos	Normativas

Fonte: ETZIONI, Amitai (1989). Organizações Modernas, apud PARK, p.136, incluindo a tipologia de Follet.

No entanto, a situação nunca se apresenta em tais estados puros e a tomada de decisão não abrange apenas a situação presente, mas suas implicações futuras e, usualmente, decorrem de outras assentadas no passado, a criar o todo do contexto, constituindo, pois, um processo decisório, como denomina Lindblom. Além disso, como realça Simon, no processo decisório não há domínio de todas as potenciais circunstâncias intervenientes, nem, tampouco, é possível divisar todos os possíveis desdobramentos que, ao enfrentar a situação, fazem dela apenas um evento em uma malha de inter-relações, levando a aflorar naquele que decide variada gama de sentimentos e emoções, que inconscientemente o envolvem, ao mesmo tempo em 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 circunscrita, portanto, limitada.

De qualquer forma, o rico conjunto de conhecimentos, mais ou menos articulados, que exploram de variados ângulos e modos os componentes antro-po-sócio-psicológicos dos aspectos relacionais internos da organização, evidenciam que, longe de serem dominantes formas de racionalidade absoluta no emprego de meios para o atingimento de fins, as lógicas que prevalecem são aquelas ditadas pela situação e pelos atores, em suas articulações para estabelecer sob quais premissas se assentará cada percurso lógico e qual será ele. A existência de diferentes níveis de racionalidade, conforme a posição dos atores, de

seus entendimentos das situações, de seus interesses e da “reserva de recursos” existentes na organização para arcar com os desperdícios, como frisam Cyert e March, não só caracterizam-nas como sistemas mais ou menos heterogêneos e frouxos, como constata Weick, como permitem encaminhar ao menos duas linhas de discurso, a partir do que poderia ser o nível de racionalidade da direção e aquela dos membros.

A primeira, nas propostas de diversos autores, sob o racional de dirigente, 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 referências 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, auferindo deles adequada contribuição em troca de satisfatória remuneração material e sócio-psicológica, que façam parecer o esforço para o atingimento 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 e 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... articulates the logical and emotional reasons why the organizational behavior perspective developed into a virtual movement. This is the true essence of organizational behavior” (1996:154, supressões nossas).

A segunda, como o próprio agrupamento temático proposto por OTT sugere, os muitos estudos disponíveis tendem a abordar específicos conjuntos de aspectos, de variada relevância e difícil generalização para além do contexto 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, as-

sumindo o racional de membro de organização, pseudos saberes obtidos pelo pinçamento de aspectos de interesse, visando a 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 (1997:51),

“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”.

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.

Aspectos estruturais externos

MOTTA e VASCONCELOS acolhem neste 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, com a Abordagem Sistêmica e a Abordagem Contingencialista de PARK, com a Teoria de Sistemas, Ecologia Populacional e Economia Organizacional de SHAFRITZ e OTT, de acordo com o Quadro 8.

Quadro 8. As Teorias de Administração e os Aspectos Estruturais Externos

<i>I. CHIAVENATO</i>	<i>F. C. PRESTES MOTTA</i>	<i>K. H. PARK</i>	<i>J.M. SHAFRITZ – J.S. OTT</i>
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	

Fonte: Elaborado pelo Autor.

As Abordagens Sistêmica e Contingencial referem-se a aspectos estruturais externos por centrarem a preocupação sobre a dinâmica de conformação da estrutura, à medida que a organização busca posicionamento no ambiente, ao pretender, por meio do intercâmbio daquilo que necessita pelo que oferece, desempenhar papel que justifique sua existência, o que leva a inevitáveis ajustamentos de compatibilização com o meio.

O processo de compatibilização somente é possível caso a organização seja entendida como ente que, do ponto de vista do ambiente, apresenta-se como um todo funcional - em sua integralidade institucional, que parece una e homogênea, a constituir um corpus -, aberto ao intercâmbio, e se, do ponto de vista da organização, o ambiente se afigure como o espaço de encontro de outros corpus suscetíveis a e desejosos de intercambiar. Isto é, se as organizações compreenderem-se como sistemas, compostas de subsistemas diversos e adequados às suas necessidades, exigências e possibilidades, que encontram no meio diversificados outros sistemas dos quais fazem parte, pois são, em si, subsistemas, aflorando dessa participação no meio contingências de variadas naturezas que, geradoras de oportunidades e ameaças, provocam mudanças no *status quo*, a exigir ação ou reação em busca de homeostase, dinamicamente considerada.

Esses conceitos e linguagem, provenientes da incorporação no âmbito da Administração das propostas da Teoria de Sistemas, originada das formulações de Bertalanffy a partir da biologia e rapidamente generalizadas e empregadas nas ciências sociais, abriram nova perspectiva à teoria das organizações porque permitem, desviando o olhar dos aspectos estruturais e relacionais internos, conceber modelo em que a ligação com o exterior ultrapasse o simples vínculo econômico, ganhando 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 à simples constatação da existência de outros sistemas e da 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 o sistema pode aspirar na hierarquia.

Constatada a relação de forças, duas perspectivas se apresentam: a primeira, espousada pela Teoria da Ecologia Populacional, em que Hannan e Freeman apontam a existência de populações de organizações disputando concorrentemente recursos, de forma que quanto maior o número de organizações de uma dada população frente à quantidade de re-

ursos 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 recurso críticos, sendo selecionadas pelo ambiente para desaparecerem; a segunda, adotada pela Teoria da Dependência de Recursos, que entende, como Thompson, 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 arrojáveis, buscar diferenciar-se em prol do desfrute de melhor posição relativa, dentro dos limites de atuação possíveis e desejáveis.

Às decisões de reposicionamento devem corresponder alterações nas dimensões institucional, tecnológica e expressiva da organização, em graus e combinações que se antevejam adequados à adoção do reposicionamento ambicionado, mas que somente se revelarão suficientes e efetivas quando vigentes, sendo, então, o grau de sucesso obtido o 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, cabendo 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 diversos grupos de trabalho incumbidos das diferentes atividades requeridas à obtenção da produção eficiente. Por isso, Trist identifica 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 conforme as características do setor de atuação; *b)* das demandas de recurso impostas ao sub-sistema técnico para que possa constituir e manter as condições requeridas à produção eficiente, tendo 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 e Lorsch, para obter a eficiência requerida pelo ambiente e proporcionada pelo subsistema técnico (3); originando 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 levam 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, financeiros, apresentam-se com diferentes graus de exigência, podendo uns preponderar sobre os 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 e Stalker como modelo mecânico (*tightly coupled system*) e modelo orgânico (*loosely coupled system*) -, levando a que a configuração 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.

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, mas, tanto quanto elas, não formam corpo teórico coeso, mas temático. Permitem, assim, aos pesquisadores percorrerem os ciclos de aprimoramento da prática e da teoria, alargando a compreensão sobre o funcionamento das organizações utilitárias.

Diferentemente das abordagens anteriores, contudo, a Abordagem Sistêmica, mais do que uma teoria de organização, pode ser mais bem entendida como método analítico, voltado à compreensão da interação dos diversos sistemas e subsistemas envolvidos nos contextos interno, externo e de inter-relação, permitindo acolher nos construtos que com ela se engendrem saberes de múltiplas origens e naturezas, criando espaço à interdisciplinaridade e à ultrapassagem da mera sobreposição de visões fragmentadas, pela possibilidade que enseja de afloramento do emergente sistêmico, em que a compreensão do todo supera o entendimento derivado de cada uma das partes. Por isso mesmo, abre perspectivas para arranjos organizacionais, procedimentais, decisórios, técnicos e relacionais de variadas naturezas, graus de complexidade e novidade, dependentes apenas do cabedal daqueles que no processo estiverem envolvidos.

Marco de referência

Frente às teorias que embasam o pensamento administrativo é possível retomar as questões que encerraram a seção anterior, para identificar pontos de relevância para embasar projeto de formação em Administração, no nível de graduação.

Primeiramente, a comparação do processo de construção de conhecimento em Administração com as teorias e métodos propostos para a ciência na Modernidade, percorrendo as doutrinas do racionalismo, empirismo, positivismo e pragmatismo, evidencia a impregnação dessas tradições e de seus autores de referência pelo espírito do liberalismo, que deles se valeu para encorpar-se e a elas validou como formas insuspeitas de apreensão do real e de produção de conhecimento, a privilegiar como conhecimento a ser considerado científico aquele que provinha das ciências da natureza. Este paradigma, que por analogia poderia ser generalizado para utilização em outros campos do conhecimento, passa a abarcar também as ciências sociais - apesar da diferença existente entre a apreensão da natureza, cujas condições de existência são dadas, e a compreensão da sociedade, que é pelos homens construída -, negando propostas alternativas de interpretação da realidade contrárias ao espírito liberal. Hume e Peirce chegam a enfatizar o caráter de crença de boa parte do pensamento dito científico, não apenas nas ciências sociais, apontando situações em que não há raciocínio fundado a mediar as hipóteses ou experiências e as conclusões, do mesmo modo que Morus, Morelly, Saint-Simon, Fourier, Owen, Blanc, Marx e tantos outros denunciam o *status quo*, propondo formas de organização social alternativas. O processo de produção de conhecimento caracteriza-se como ideologicamente orientado na seleção das doutrinas que pudessem ser aceitas e patrocinadas pelos interesses do Estado e das elites, incluindo-se aí as elites políticas, militares, econômicas e acadêmicas, sendo o pensamento divergente visto como dissidente da corrente principal e do entendimento geral e, portanto, distorcido, reprovável, pouco importante, quando não, errôneo. O critério objetivo de validação do *main stream* foi o progresso material visível, exibido com maravilhamento: o da ciência e da tecnologia, estimulada por demanda crescente; o aumento da produção e da variedade de bens; a maior circulação de riqueza; o poderio das organizações empresariais e das nações; tomados simbolicamente como expressões do progresso da humanidade. Este é o contexto em que se insere a Administração.

Em segundo lugar, a necessidade de conhecimento de Administração apresenta-se sob tripla perspectiva: do liberalismo, do capitalismo e da produção em massa. Do liberalismo, no sentido que, ao centrar no indivíduo os fundamentos em que se podem basear as relações sociais, transforma cada homem em agente e paciente de relações de diversos níveis e naturezas, numa multiplicidade de contatos e contratos, que ocasionam impacto tanto em suas relações privadas como públicas, nos âmbitos da ação política e do relacionamento com o Estado, estes de natureza fiscal e de cidadania, exigindo a constituição de burocracias para gerenciamento dessas multivariadas relações. Do capitalismo, pois à medida que o sistema de produção instrui dois circuitos de racionalidade, o da acumulação do capital e o da produção eficiente, requer conhecimentos, competências, habilidades e atitudes muito diversificadas, quer em sua abrangência, quer em seus conteúdos, levando à necessidade de diferenciação entre os agentes - aqueles que diretamente cuidam da acumulação da riqueza, que como ela se concentram, em pequeno número relativamente; aqueles incumbidos da gestão da produção para que seja eficiente, “funcionários de relevo” ou “classe intermediária”, em maior número -, a exigir a constituição de estruturas de coordenação mais amplas. Da produção em massa, uma vez que, por fazer coincidir massas de produção com massas de operários nos mesmos locais, origina situações de tensão e de dificuldade de coordenação relevantes, a exigir a introdução de nível de coordenação de mais baixa hierarquia, para incumbir-se da pressão para o trabalho sobre grandes contingentes humanos, e a requerer mecanismos de controle e de informação antes desconhecidos. Instituem-se, assim, na prática, três níveis básicos de coordenação, a proporcionar simultaneamente diferenciação e integração entre as atividades, quer funcionais, quer de coordenação, numa nova forma de divisão do trabalho em níveis, que hoje, usual e genericamente, denominam-se níveis operacional, tático e estratégico. Assim, tanto na esfera pública, devido à expansão do Estado, como na esfera privada, devido à expansão da produção e das necessidades de coordenação e controle, instala-se grande demanda por conhecimentos adequados para lidar com a novel complexidade.

De modo geral, o empirismo e o método indutivo que o instrui primordialmente, foram responsáveis pela maior parte da construção do conhecimento científico e, *mutatis mutandis*, dos conhecimentos de Administração. O racionalismo e o positivismo, que esposam preferencialmente o método dedutivo, apresentam restrições para contribuir quer com as ciências, quer com a Administração, em virtude da dificuldade de serem encontradas pro-

posições gerais suficientemente sólidas para embasar “cadeias de razões”, apesar da atração que o dogmatismo prescritivo positivista exerce sobre a maioria das áreas instrumentais e “das artes mecânicas”, ansiosas por encontrar soluções com algum grau de pré-formatação para os problemas, o que, transposto à Administração, poderia se configurar como aspiração de ser uma espécie de engenharia: precisa, unívoca, invariável. O pragmatismo e seu método preferencial, o abduativo, apresenta possibilidades, tanto visto sob a perspectiva do método hipotético-dedutivo de Einstein, como na forma proposta por Pierce, desde que sob o rigor por eles preconizado. Em Administração, talvez possa ser útil em situações como as engendradas pela técnica de formulação de cenários, onde, após exaustivo processo empírico indutivo, seja possível apor enunciados hipotéticos, tipo “de algo poder ser”, derivando, daí, desdobramentos sobre potencialidades futuras.

Considerando, então, a construção de conhecimento em Administração frente à estrutura genérica proposta na Figura 3, o método de base que lhe parece natural é o indutivo, podendo valer-se do método abduativo em circunstâncias favoráveis, principalmente no processo de formulação ou seleção de hipóteses. As teorias de base tendem a ser de várias origens, com prevalência daquelas que envolvem as denominadas ciências sociais e ciências sociais aplicadas, apesar de muitas terem sido as contribuições advindas das ciências físicas e biológicas. Entre elas, salienta-se a Teoria de Sistemas, oriunda da biologia, cujo modelo analítico talvez possa ser incorporado à Administração como metodologia preferencial às pesquisas específicas de interesse da área, dadas as múltiplas configurações e inter-relações possíveis do sistema com os supra-sistemas a que pertence e com os subsistemas que abarca, compatíveis com a complexidade dos ambientes que contextualizam a esfera de ação da Administração. Assim as teorias, as oriundas do próprio campo e as exógenas, mas a ele referentes ou referenciáveis, podem ser colocadas à prova, ensejando os percursos dos ciclos de aprimoramento da prática e da teoria, levando ao contínuo desenvolvimento de conhecimento no campo.

O administrador, mesmo que não atue como pesquisador acadêmico e ocupe posição de gestão, pela multiplicidade de variáveis ao redor de sua órbita de influência, que necessitam de identificação, compreensão e apreensão para serem tratadas de forma adequada, há que ter domínio do método indutivo, em seus requisitos, procedimentos e limitações, valendo-se de abordagens quantitativas e qualitativas e da perspectiva sistêmica como recurso metodológico. Essa capacitação é necessária: por um lado, para que seja capaz de

compreender e avaliar as contribuições teóricas dos pesquisadores ao campo, selecionando o que incorporar à sua prática; por outro, para instruir-se metodologicamente na apreensão das variáveis relevantes que interferem em seu contexto de atuação, dando a elas tratamento. Dessa forma, em sua esfera de influência, ora pode introduzir na prática conhecimento provindo da teoria, ora percorrer o ciclo de aprimoramento da prática, na aplicação recorrente da teoria, até, eventualmente, vir a contribuir ao aprimoramento da teoria.

Como as contribuições teóricas - por suas múltiplas origens, parcialidade dos aspectos contemplados, além dos limites conceptuais inerentes à fundamentação de qualquer produção acadêmica - apresentam-se fragmentadas e disparatadas, no sentido de uma parte não combinar com a outra, pode parecer ao administrador que sejam de pouca serventia, mormente quando confrontadas com a complexidade dos ambientes de atuação, em que a multiplicidade de exigências pode fazê-lo confrontar-se com o inusitado. De fato, a teoria não cria competência, se esta for entendida como a capacidade de o indivíduo escolher e adotar ações ajustadas às exigências das contingências vividas, à medida que elas se apresentem, mas propende a instruir processo de apropriação do conhecimento. Se conhecimento for entendido, contudo, como a incorporação de conceitos associada à capacidade teórica de articulação entre eles, formando redes de relações que ensejam processos de compreensão e explicação capazes de ultrapassar o significado dos conceitos tomados isoladamente, aflora como requisito o domínio de base metodológica, sem o que conceitos não podem, conseqüentemente, serem associados, nem, tampouco, criarem-se os fundamentos para que dessa articulação se ultrapassem os conceitos isolados, pois isto implica num salto qualitativo: do aprender ao conhecer, na proposição de BARBIER (2001)⁴⁶.

É possível, talvez, remeter as críticas à insuficiência dos conhecimentos da área, para dar conta das necessidades empresariais do capitalismo avançado, não só à fragilidade inerente ao corpo teórico disponível, mas também à má apropriação do conhecimento fragmentário que oferece, visto que a aproximação isolada a qualquer tema encontrará considerações sobre alguns aspectos da realidade, por isso possivelmente insuficiente em sua capacidade descritiva-explicativa-propositiva. Além do que, no cotidiano, parece que à teoria se recorre no momento da contingência, frente à constatação da incompetência, na ânsia por dar conta da situação, ocasião onde a realidade não parece apenas pouco estruturada, mas

⁴⁶ Conhecer é meditar “e meditar é desaprender, antes de tudo para compreender, ou seja, perder a informação adquirida para tornar-se receptivo a uma informação potencial”.

caótica. A teoria, aí, é de pouca valia, pois, sendo o conhecimento proveniente de aprendizado lento e contínuo, não há como dele se apropriar de chofre. Demanda-se, além de mais conhecimento, outro tipo de atitude diante do conhecimento, quer o já estabelecido, quer na construção de novo. Essa atitude é aquela de quem se propõe a manter-se em processo de aprendizagem, alimentando a própria formação, em lugar de buscar “encontrar o verso, que descreva o mundo em que quer viver”.

Administrador: a busca de um perfil universalista⁴⁷

The elements of differentiated social circles are undifferentiated, those of undifferentiated ones are differentiated.

SIMMEL

A eficácia da ação econômica do administrador

A ação econômica do administrador é diferenciada conforme sua esfera de atuação esteja vinculada a organizações coercitivas, expressivas ou utilitárias, uma vez que, como identifica ANSOFF (1983:21), 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”⁴⁸, 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 transações provenientes 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, disputando com outros ofertantes os recursos disponíveis pelo público alvo para efetuar todas as transações que a ele interessam.

⁴⁷ AMATUCCI (2000) defende que o perfil do administrador é determinado e considera que os fatores determinantes dos atributos que o compõem podem ser: invariantes, mundiais, nacionais, regionais e específicos da IES. Sua Tese de Doutorado propõe como problema “a possibilidade de construir um perfil profissiográfico de egressos de cursos de Administração de nível superior através de um método”, na expectativa de que “uma metodologicamente estabelecida, passo a passo, para a construção do perfil minimizará, se não resolver, os problemas” de sua configuração.

⁴⁸ Subsídio, “tecnicamente, pode ser definido de várias formas: 1) benefícios a pessoas ou a empresas, pagos pelo governo, sem contrapartida em produtos ou serviços; 2) despesas correspondentes à transferência de recursos de uma esfera do governo em favor de outras; 3) despesas do governo visando à cobertura de prejuízos das empresas (públicas ou privadas) ou ainda para financiamento de investimentos; 4) benefícios a consumidores na forma de preços inferiores que, na ausência de tal mecanismo, seriam fixados pelo mercado; 5) benefícios a produtores e vendedores mediante preços mais elevados, como acontece com a tarifa aduaneira protecionista; e 6) concessão de benefícios pela via do orçamento público e outros canais”. SANDRONI, Paulo (Org.) 2000. Novíssimo Dicionário de Economia. São Paulo: Editora Best Seller.

A ação econômica do administrador também é diferenciada 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. Entendem-se estratégicas as decisões referentes aos tipos de funções de clientes a satisfazer, aos grupos de clientes a atender e à tecnologia a empregar - que na concepção de ABELL (1991) definem o negócio -, as quais induzem ou direcionam o investimento e determinam o montante requerido, o qual, 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 compatibilizar o feito com o pretendido, ou seja, 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, como discutido no capítulo anterior, algumas dessas teorias estão voltadas apenas para os aspectos interiores da organização, sequer considerando 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 em que contrapõem 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 coletivamente de organizações (macro nível). Argumentando que é o “intercâmbio entre diferentes perspectivas que ajudam a obter entendimento mais compreensivo da vida organizacional” e, ao mesmo tempo, ultrapassar as configurações teóricas específicas, os Autores buscam interpretar dialeticamente aspectos opostos ou contraditórios, na busca de reconciliações. Assim, classificando as escolas nas dimensões propostas, obtêm quatro perspectivas analíticas de referência, que denominam: sistêmica-estrutural, escolha estratégica, seleção natural e ação coletiva, procu-

rando salientar como variam os conteúdos de quatro relevantes particularidades, quais sejam: estrutura, comportamento organizacional, processo de mudança e papel da administração, conforme disposto na figura a seguir.

Figura 5. Quatro Visões da Organização e da Administração

Macro Nível (populações e comunidades de organizações)	SELEÇÃO NATURAL	AÇÃO COLETIVA
	<p>Escolas: Ecologia Populacional, Economia Industrial, História Econômica.</p> <p>Estrutura: Competição ambiental e a capacidade instalada pré-definem nichos. A estrutura da indústria é determinada técnica e economicamente.</p> <p>Mudança: Evolução natural da variação do ambiente, seleção e retenção. O contexto econômico circunscreve a direção e a extensão do crescimento organizacional.</p> <p>Comportamento: Seleção ambiental aleatória, natural ou econômica.</p> <p>Administração: Inativa.</p>	<p>Escolas: Ecologia Humana, Economia Política, Pluralismo.</p> <p>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.</p> <p>Mudança: Disputa coletiva, conflito, negociação e solução de compromisso por meio de ajuste mútuo entre os participantes.</p> <p>Comportamento: Regulamentação plausível, construída coletivamente e negociada politicamente.</p> <p>Administração: Interativa.</p>
(organização individual)	SISTÊMICA-ESTRUTURAL	ESCOLHA ESTRATÉGICA
	<p>Escolas: Teoria de Sistemas, Funcionalismo Estrutural, Teoria da Contingência.</p> <p>Estrutura: Regras e posições dispostas hierarquicamente para o eficiente atingimento da função do sistema.</p> <p>Mudança: Regras de diferenciação e integração para adaptar os subsistemas a mudanças no ambiente, na tecnologia, no tamanho e nos recursos necessários.</p> <p>Comportamento: Determinado, constrangido e adaptativo.</p> <p>Administração: Reativa.</p>	<p>Escolas: Teoria da Ação, Teoria Contemporânea da Decisão, Administração Estratégica.</p> <p>Estrutura: As pessoas e suas relações são organizadas e socializadas para servir às escolhas e propósitos das pessoas no poder.</p> <p>Mudança: O ambiente e a estrutura estão engajadas e internalizam os significados da ação das pessoas no poder.</p> <p>Comportamento: Construído, autônomo e engajado.</p> <p>Administração: Proativa.</p>
Micro Nível	Orientação determinista	Orientação voluntarista

Fonte: ASTLEY e VAN de VEN (op.cit. p.247).

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. Assim, a eficácia da ação econômica depende de que as decisões estratégicas estejam assentadas em interpretações corretas sobre

as mudanças no ambiente, de modo a permitir avaliar alternativos cursos de ação e as demandas que possam impor à organização. Delas é que deriva o ajustamento interno, que cabe ao nível tático e operacional encaminhar, a fim de 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, no conjunto, a adaptação ao ambiente, que possui, como todo sistema, suas formas de auto-regulação.

A visão da escolha estratégica é voluntarista por considerar que a organização está em permanente reconfiguração em decorrência dos estímulos que lhe aportam seus membros, conforme subjetivamente interpretam o mundo à sua volta. Daí decorrem avaliações sobre a situação interna e as condições do ambiente, que resultam em definições sobre cursos de ação com vistas a interferir nas variáveis relevantes, a fim de manipulá-las pela negociação, em benefício dos interesses da organização. Essa atitude proativa, energiza a empresa, que é vista como socialmente construída pelos membros, em que as escolhas da direção podem 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, dando espaço às acomodações de natureza política, necessárias, ao mesmo tempo, 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 relacionais, internos e externos.

A visão da seleção natural aborda o macro nível, em que as organizações são encarradas não isoladamente, mas como coletividades, sujeitas às leis demográficas aplicáveis às populações, e, por isso mesmo, entendidas sob uma orientação determinista. As noções em que se baseia são as de que os recursos do ambiente são estruturados em formas 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, dificultando 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 seus custos de transação serem 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 operacionais são meramente alocadoras de recursos, permitindo qualificar a ação da administração de inativa.

A visão da ação coletiva propõe que a sociedade contemporânea deva ser regulada pela ação voluntária, levada a efeito no nível coletivo, em que as organizações, em lugar de buscarem o embate competitivo, devem colaborar entre si, visando construir ambiente social controlado e regulado que possibilite a sobrevivência coletiva, propiciada 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, ensejando racionalidade ao processo pelo fato de a rede poder ser representada como se fora organização unitária, enquanto é apenas uma, a perquirir o benefício de todos.

Essas quatro perspectivas propiciam elasticidade na compreensão de aspectos relevantes das organizações e do ambiente, no entanto é requerido pôr em evidência três elementos: a ação empreendedora, a atuação política externa e a produtividade, para bem entender suas implicações sobre a eficácia da ação econômica do administrador.

Primeiramente, cabe salientar a ação empreendedora, já que sem ela não se instalam organizações: ela é voluntarista, originada 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, a formar um todo, sua estratégia. Os graus de acuidade na percepção da oportunidade, de sofisticação na avaliação das possibilidades e riscos, de abrangência em relação a 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 sua busca por instaurar a competência, que só se evidenciará na prática. Na síntese de SCHUMPETER⁴⁹:

“O capital não é nada mais do que a alavanca com a qual o empresário subjugava 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”.

Uma vez em operação, o empreendedor há 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 de 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 a ação empreendedora. Desse modo, surgem necessidades de introdução de novos produtos e retirada de outros, de direcionamento dos produtos para outros grupos de clientes ou para novas missões, de emprego de outra tecnologia, em paralelo ou em substituição à existente, ou seja, do empreendedor é requerido dispor-se a novos arranjos, a nova definição do negócio. Isto é, a eficácia da ação econômica do administrador está relacionada à sua contínua ação empreendedora, que não se esgota com a implantação do empreendimento, mas perdura ao longo de toda sua vida.

Em segundo lugar, cada uma das quatro visões da organização e da administração salienta o papel político interno da Administração, no entanto, é preciso considerar, também e em si, o papel da atuação política no âmbito externo, onde são definidas as regras do jogo e pactuadas formas de obtenção de benefícios ou de imposições 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 a convergências e divergências em aspectos gerais ou focais, propiciando alinhamentos ou confrontos de posições, cujas implicações tendem a se refletir na dimen-

⁴⁹ SCHUMPETER, Joseph Alois (1982). Teoria do Desenvolvimento Econômico. São Paulo: Abril Cultural, p.80.

são econômica da organização. Assim sendo, a despeito do poder de influência individual ou de grupo, das posições propugnadas serem aceitas ou rejeitadas, o resultado do embate político - em qualquer âmbito: comunitário, classista, setorial, geral -, acarreta consequências econômicas a curto e longo prazos, com implicações sobre os resultados. 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, enquanto os temas de divergência tendem a confluir para aqueles 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. Como descreve BERNARDO (1998:31, supressão nossa):

“As Condições Gerais de Produção incluem todo o conjunto das infra-estruturas materiais, tecnológicas, sanitárias, sociais, culturais e repressivas indispensáveis à organização geral do capitalismo e ao seu progresso”. ... “A concorrência na produção consiste, em última análise, na disputa entre os capitalistas para se ligarem da maneira mais favorável às Condições Gerais de Produção”.

Assim sendo, a Administração, ao adotar específico papel político - reativo, proativo, inativo, interativo - está incorporando às condições efetivas de atuação, o poder absoluto e relativo que detém diante do Estado, da sociedade e da comunidade de organizações, delimitante das aspirações que pode realisticamente manter, o que estabelece o espaço de possibilidade à eficácia da ação econômica do administrador.

Em terceiro lugar, cada uma das quatro visões, nas articulações que as caracterizam, pressupõem diferentes possibilidades de arranjos para obtenção do nível de produtividade requerido à sobrevivência, apesar de não os explicitarem. No entanto, a questão da produtividade demanda cuidadosa atenção, pois a discussão sobre as transformações na dinâmica do capitalismo, que tem empolgado o mundo nas três últimas décadas, talvez possa ser resumida, em sua face objetiva, à discussão da produtividade, mais especificamente, da exigência de uma melhoria acentuada, célere e contínua dos níveis quantitativos e qualitativos de produção, acompanhados de iguais melhorias na utilização dos fatores intervenientes nessa produção, quer se abordem economias nacionais, setores produtivos ou organizações individuais, quer o enfoque seja dirigido à esfera pública ou privada, às atividades que visem lucro ou sejam não-lucrativas. Sua importância crucial evidencia-se quando passa a orientar o direcionamento e 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, posteriormente, a amplo movimento de reação e acomodação de todas as áreas e setores, eleitos ou não escolhidos como fundamentais, provocando 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.

Tecnicamente, produtividade é o resultado da divisão da produção física obtida numa unidade de tempo por um dos fatores de produção - trabalho, capital, natureza - nela empregado. A noção mais usual a relaciona ao trabalho humano com o apoio de meios de produção: máquinas, equipamentos, ferramentas. A produtividade do trabalho é, assim, definida como o quociente da produção, em quantidades físicas, pelo tempo de trabalho requerido para obtê-la. Alternativamente, pode-se também defini-la não apenas em relação a um dos fatores, mas deles todos tomados em conjunto durante um ciclo de produção, relacionando-os com o volume global da produção. Neste caso, a produtividade global representará média ponderada daquela de cada fator considerado.

FOURASTIÉ (1990:7) define produtividade "como uma medida do progresso técnico". Se assim se entender, é forçoso então considerá-la como resultado de grande número de fatores intervenientes -, nível de tecnologia aplicada aos meios de produção; nível de qualificação da mão-de-obra, divisão do trabalho e métodos de produção empregados; competência da administração, entre outros - e uma medida da eficiência do negócio. Em verdade, a produtividade não se restringe à avaliação da eficiência do negócio, diz o Autor (p. 47):

“A medição da produtividade e a análise simultânea de suas causas e de seus elementos podem, portanto, ser utilizadas para fins de análise econômica geral (ou seja, para avaliar, no presente e para o futuro, a produção nacional de um país ou de uma indústria, suas necessidades de mão-de-obra, seu potencial de concorrência etc.), mas também servem para julgar a eficácia da direção e da gestão das diversas fábricas, firmas etc.”.

É justamente dessa universalidade de aplicação do conceito de produtividade às atividades econômicas, podendo ser utilizado em qualquer âmbito ou nível de interesse, que, hoje em dia, é disseminada a crença de que a melhoria do nível de vida das populações está ligada ao nível de produtividade que tenham atingido. FOURASTIÉ (1990:21) chega a afirmar que “o único meio de que a humanidade dispõe para viver melhor é produzir melhor”. Assim, aceita como medida do progresso técnico e entendido este na qualidade de propulsor do desenvolvimento econômico, índices comparativos de produtividade estão a indicar o inexorável grau de defasagem em relação ao estado da arte. Apontam o quanto de esforço empregar, imprimem significado e direção à noção de progresso, expõem o nível de atraso

relativo, geram a angústia do fazer, originam projetos, pouco importando se se tratam de projetos empresariais, setoriais, nacionais, regionais ou globais: na prática interpenetram-se pela interdependência. O aumento da produtividade, portanto, é mais movimento de busca do que ponto de chegada: um movimento de busca de valor, de busca da riqueza.

Até o início do último quartel do século XX, a concepção de produção de valor manteve-se acoplada à visão industrial de produção, com progressivas "concessões" à incorporação de serviços aos produtos, à medida que as exigências de competição não permitiram mais que se ficasse restrito ao valor intrínseco do bem, correspondente à noção de valor-trabalho⁵⁰. Mas, já a partir da segunda metade do século XX, por influência do movimento da qualidade dominado pela indústria japonesa, que mudou paradigmas e passou a ser dominante, o conceito de valor-trabalho foi ampliado para o de valor-desempenho, forçando a incorporação de novos atributos, valorizados pelo cliente, aos produtos. ZARIFIAN (1999), vai além e estende a preocupação ao setor de serviço e de como "representar um sistema de produção de serviço", pois entende que o "conceito de serviço (no singular) é capaz de exprimir uma nova maneira de 'ver' e 'avaliar' a produção em qualquer setor", na agricultura, na indústria ou no setor de serviços.

De fato, até a emergência e posterior predomínio do modelo industrial japonês, parece que a noção de produção de valor econômico, vinculada ao valor-trabalho, esteve ancorada a três concepções industriais que se sucederam no tempo: orientação para a empresa, orientação para a produção, orientação para o marketing, a se aceitar a compreensão de ANSOFF (1983:38) 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".

⁵⁰ Economicamente, é aceito desde 1662, com William PETTY (1983a:33), que o trabalho em conjugação com a terra é a origem da riqueza, entendida esta como os bens resultantes da produção. Nessa ótica, o capital junta-se aos dois fatores de produção, como sendo nada mais do que trabalho acumulado, a constituir, no contexto produtivo, fator de igual importância (1983b:86). Em 1776, Adam SMITH (op.cit.) recupera essa interpretação e a funde com o conceito de valor de uso e valor de troca apresentado por Aristóteles (op.cit. L.I, cap.3, §12), propondo que o valor de troca corresponde ao tempo de trabalho requerido para a produção do bem, ou seja, a medida de valor de um bem, "real e definitiva", é o valor do trabalho que esse bem incorpora, 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.

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.

Figura 6. Produtividade e Valor-Trabalho - Orientação para a Empresa

Fonte: Autor

A segunda, de orientação para a produção, derivada do movimento da Administração Científica do início do século XX, incorporou como foco de preocupação a eficiência produtiva. Objetivando maximizar a eficiência, os engenheiros da Administração Científica valeram-se de dupla intervenção: nos métodos de trabalho humano e nos instrumentos e equipamentos de apoio a esse trabalho, ou seja, na tecnologia de processo em seu todo, esta muito mais entendida como capacidade de gerenciamento, que privilegia o planejamento, do que como aplicação intensiva de capital. Assim, o valor de uma dada produção passou a ser entendido como o resultado da combinação ótima dos fatores, vista sob a ótica 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 uma 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 a seguir.

Figura 7. Produtividade e Valor-Trabalho - Orientação para a Produção

Fonte: Autor

A terceira, de orientação para o marketing de massa, iniciada após 1930, quebrando o paradigma fordista de produtos padronizados e 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, já que, havendo diversificação de oferta, a comparação de vantagens e preços entre produtos concorrentes faz emergir nova conotação de valor, paradoxalmente mais subjetiva e que ultrapassa o valor-trabalho, a induzir à compra um consumidor que progressivamente se sofisticava, à medida que se torna mais afluente⁵¹.

O valor, assim, passa a ser refletido no preço de valor percebido, que incorpora tanto conjunto de características diferenciadoras, que podem compreender desde a aparência até o efetivo desempenho em uso, como de qualidade. E cada organização pode selecionar a específica combinação de atributos a incorporar aos produtos, considerando o tipo de consumidor que almeja atingir. O valor de mercado variável, em função das características e qualidade dos diversos produtos, é parâmetro externo, enquanto o valor-trabalho pode se constituir, conforme a situação, apenas em parâmetro interno à organização, com o externo assumindo preponderância. Então, o valor de uma dada produção passou a ser entendido

⁵¹ Com "um automóvel em cada garagem e um frango em cada panela", o consumidor, cada vez mais afluente, começou a exigir mais do que o desempenho básico (ANSOFF, 1983:33). As empresas "vêm as percepções de valor dos compradores, não seus custos, como fatores-chave para determinar seus preços" (KOTLER, 1998: 445).

como aquele a ser obtido pelo posicionamento do produto no segmento de mercado em que pretende concorrer, 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 o diagrama abaixo.

Figura 8. Produtividade e Valor-Trabalho - Orientação para o Marketing

Fonte: Autor

O período que se segue dá origem ao conceito de valor-desempenho e pode ser mais ou menos delimitado pelo interregno que vai de meados da década de 1950 a meados da década de 1970, ou até a crise do petróleo, ao qual ANSOFF (1983:36) 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:

- alta tecnologia, exigente de capital fixo intensivo;
- novas formas de organização da produção, exigente de maior integração dos participantes do mesmo sistema de valor, objetivando a racionalização de uso

do capital variável pela otimização do processo logístico dentro do sistema de valor e da cadeia de valores⁵²;

- novas formas de organização do trabalho, exigente de mão-de-obra qualificada não só para o uso da tecnologia sofisticada, mas também para a 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;
- novos modos de gerenciamento, exigidas pela maior complexidade da coordenação, pelo aumento da amplitude de supervisão, pelo novo perfil profissional do trabalhador e pelo surgimento de parceiros de negócio externos;
- nova concepção de produção de valor, considerando o ponto de vista do cliente, para obter diferencial competitivo.

Dentro desta perspectiva ou paradigma é o valor criado para o comprador que assume importância essencial no esforço de organização da produção, já que é ele o condicionador da específica combinação ou 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, 1992:34).

Esse é o contexto em que interessa inserir a compreensão de ZARIFIAN sobre a produção de serviço, no singular, distinguindo-a da produção de serviços, no plural. Há diferença essencial no que respeita à geração de valor entre elas, pois é a geração de valor que está a mudar de natureza, já que não basta a incorporação de serviços, no plural, aos produtos, visto essa mudança - apesar de importante porque “constituiu a oportunidade para a introdução do cliente como referência principal do complexo de desempenhos” - não ser de essência: só faz tornar “concreto e complexo o valor-desempenho, para isso identificando funções da empresa mais capazes de aperfeiçoar estes ‘serviços’”. Isto significa dizer que, comparativamente, apenas mudou o índice do progresso técnico, compatível, agora, com o novo paradigma vigente, que incorpora os novos atributos: o conceito de produtividade, como expressão de uma noção marcada pelo industrialismo, não se alterou, incluindo-se na figura a seguir.

⁵² “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, 1992:31, supressão nossa).

Figura 9. Produtividade e Valor-Desempenho - A Era da Afluência

Fonte: Autor

A contraposição que propõe ZARIFIAN é por uma definição do valor do serviço que contemple dupla abordagem: valor de serviço a partir dos resultados e valor de serviço a partir dos recursos. Na primeira, propõe, “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”, 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. Essa dupla abordagem, apesar de considerar cada aspecto, entrelaça-os: a idéia de comprometimento com a transformação das condições de atividade do destinatário - levando 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. Nos termos do Autor:

“É a partir dos resultados construídos e esperados que a eficiência no uso dos recursos adquire sentido (e, por consequência, que se pode julgar a dinâmica de custos, entre outras coisas). Isto quer dizer que o valor é avaliado no ponto em que dois julgamentos se encontram: um julgamento sobre a validade dos resultados produzidos pelo serviço, e um julgamento sobre a eficiência dos recursos mobilizados para produzir ditos resultados. Isto nos permite permanecer em um procedimento administrativo rigoroso: a produção de resultados não pode nunca ser isolada da eficiência que permitiu produzi-los”.

Assim, a avaliação da produtividade passa a preocupar-se com valores quantitativos e fatores qualitativos, sempre que os últimos forem de difícil quantificação, apesar de que, se o serviço for caracterizado como de massa, introduzem-se dificuldades avaliatórias de monta com a utilização de fatores qualitativos. ZARIFIAN 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 mais na adequação do processo avaliatório, com cada categoria de avaliação servindo para tornar tangível a produção e o serviço em relação a seu compromisso, pois, o que importa é a congruência em relação ao objetivo.

O período mais recente, que empolgou o último quartel do século XX e ainda perdura, assiste a exacerbação da aplicação do paradigma do valor-desempenho pelo seu acoplamento aos movimentos de globalização de mercados, internacionalização da produção e concentração de capitais, 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 novos símbolos, buscando associá-los aos produtos, reduzindo a proporção do custo variável, que está fisicamente embutido no produto, em relação ao custo total, aumentando o montante de capital fixo necessário à constituição de novos empreendimentos e para suporte aos existentes, numa busca sem fim de geração de novas necessidades que sensibilizem o comprador.

Nesta perspectiva, a preocupação não se assenta mais, apenas, em criar valor para o comprador, mas descobrir, continuamente, como encontrar "veículos" que possam ser condutores de valor, requerendo-se, de fato, o que poderiam ser consideradas como duas estruturas de produção superpostas hierarquicamente: uma, mais importante, vital mesmo, envolvida com a "produção" de veículos de valor; outra, dependente, preocupada com a efetiva produção dos artefatos engendrados pela estrutura superior. Como diz COCCO (1997:28):

“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)”.

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. Ou seja, o trabalho visível, realizado pela produção, tem que ser adicionado a 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. 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, usando a denominação de REICH, 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, mais uma vez, 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 própria complexidade do sistema de criação de valor que se pode obter e manter.

O diagrama a seguir, procura evidenciar essas relações, enquadrando 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.

Figura 10. Produtividade e Valor-Desempenho - A Era da Influência

Fonte: Autor

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 não precisam necessariamente 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. Desse modo, como bem observa BERNARDO (1998:28), “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”, fazendo com que este mínimo esteja sob contínua pressão em direção à 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 quaisquer outras das combinações propostas por ASTLEY e VAN de VEN 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. Essa sobrevivência é determinada pelo domínio da capacidade técnica e pela operação econômica eficiente, o que possibilita 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.

A eficácia da ação política do administrador

Do mesmo modo que acontece com a ação econômica, a ação política do administrador diferencia-se conforme esteja atuando em organizações coercitivas, normativas ou utilitárias e ocupe na estrutura interna da organização posição voltada às decisões estratégicas ou às táticas e operacionais. As ações políticas externas daqueles que ocupam posição estratégica, como abordado na seção anterior, têm estreita vinculação com a própria eficácia da ação econômica, sendo mesmo vital no caso das organizações coercitivas e normativas, que, por dependerem de subsídios para obterem a maior parte de suas rendas, exigem permanentes esforços junto àqueles que as patrocinam, para que possam, ao menos, cobrir suas despesas operacionais. Na firma de negócios os esforços relacionam-se aos aspectos empreendedores, já citados, ou aos que apresentam conotação de marketing, usualmente daquilo que é considerado 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, repousando sua importância sobre dois aspectos principais: assegurar o fluxo normal de *transações* entre os agentes que suprem a organização e se abastecem com a sua produção ou dos recursos dela providos; 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 podem ser exploradas, já que permitem bem identificá-las.

Na 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 considerados 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 et operandi* organizacional, exigindo

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, assegurando 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 é visto como impondo restrições que constringam a ação organizacional a ponto de retirar-lhe a possibilidade de adoção do posicionamento que entenda adequado. Contrariamente, o engajamento dos indivíduos, na busca de aproveitamento das oportunidades disponíveis no ambiente, suscita aspirações que os dirigentes possam considerar concretizáveis, levando à mobilização no sentido de promover arranjos estruturais, procedimentais, decisórios, técnicos e relacionais consentâneos com as aspirações, visando o desempenho esperado. Ou seja, a organização é continuamente reconstruída pelos membros, vistos como atores influentes, autônomos, capazes de interpretar a situação e construir pela interação, socialmente, alternativas de ação. A eficácia da ação política, então, depende mais de claro sentido de missão do que de definições explícitas sobre ela, de objetivos genéricos sobre certas metas quantitativas e qualitativas que possam representar 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, oferecendo reforço positivo e assegurando a coordenação pela convergência de metas.

A visão da seleção natural, por sua vez, opõe-se à da escolha estratégica, argumentando que há limites bem definidos ao grau com que uma organização pode adotar posicionamento autônomo, uma vez que está 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 mantém uma espécie de hierarquia dentro dos setores em que atuam, cabendo-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, conformando o comportamento interno às efetivas possibilidades sancionadas pelo ambiente. A eficácia da ação política, nessa conformação, 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 sobressaem a importância da compreensão das aspirações das organizações influentes para com elas buscar comprometimento, do 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, assegurando externa e internamente a submissão às diretrizes emanadas dos líderes. Os atores internos, nessas condições, têm que adotar atitude passiva e obediente, buscando arranjos que permitam operação eficiente, na expectativa de poderem continuar a servir ao ambiente, estando localizados fora da empresa, miticamente, as forças que a condicionam e que 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 daquilo 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 casuística, 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 as capacidades técnicas dos membros, que tendem a ser exigidas 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 é influenciada

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 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.

BRUNO (1989), para melhor compreender o processo de determinação social do indivíduo, toma como ponto de partida a discussão das relações *teoria e prática e pensamento e ação*, propondo: *a)* a existência de defasagem entre os dois níveis; *b)* a autonomia da ação frente aos processos de pensamento. Argumenta que a teoria é precária como guia da ação, dada a impossibilidade de cada homem prever seu percurso, apesar de dotado de discernimento e vontade. É que, em seu entender, as escolhas, que parecem livres e independentes, de fato "decorrem de determinações sociais que se nos incluem, também nos ultrapassam, exatamente porque a ação humana é sempre social, nunca individual".

Centrado o foco sobre a ação humana, como atividade prática, material, conforme propõe Marx, "a ação humana autonomiza-se tanto do mundo das idéias, quanto do mundo natural, definindo-se como uma esfera específica". Mais importante, privilegiando-se a ação, secundariza-se o processo de pensamento, gerador da teoria, já que a teoria apenas teoriza a prática, que é o que determina os modos de pensar. Ora, não é a prática do indivíduo isolado que pode levar à teorização, pois esse conhecimento não se converte em saber, no sentido que lhe empresta FOUREZ. Como salienta este Autor, o fato de cada indivíduo construir sua representação do mundo, vendo a vida e a própria história à sua maneira, não exclui que essa construção intelectual é precedida pela linguagem instituída e partilhada e

que “nossas representações são condicionadas pelos nossos órgãos dos sentidos, pelo nosso corpo, pela nossa língua e pelas nossas construções sócio-culturais”⁵³. Se assim é, a ação humana, passível de ser caracterizada como conhecimento representativo⁵⁴, realiza-se como prática no âmbito das instituições sociais e, por intermédio das relações sociais, a prática socializa-se em práxis. Então, o homem cria instituições em decorrência de suas práticas e para dar vazão a suas práticas, exercendo ação transformadora sobre a realidade, que é a da sua prática, a partir da qual pode pensar e pensar-se.

BRUNO raciocina: se há “autonomia da ação frente à teoria e à vontade dos homens”, se a significação que os homens dão à natureza deriva “da prática que sobre ela se exerce”, se essa significação da natureza advém da “prática do eu social sobre as coisas” - como diz Bernardo -, se a validade de “uma teoria circunscreve-se à permanência da situação prática geral que a produziu”, decorre que “a verdade só pode ser verdade para a prática que lhe está na base”, o que implica que a ideologia tem “caráter meramente expressivo”, já que determinada pela prática institucionalizada, constituindo mundo diferente daquele da prática, caracterizado por Marx como o mundo das representações ideológicas. Ou seja, “o conhecimento da natureza é a expressão ideológica do processo da ação sobre ela”. Então, é possível “redefinir a problemática do indivíduo a partir de três esferas distintas: a esfera das determinações da prática; a esfera da ação em processo; a esfera da consciência da ação”.

Na esfera das determinações da prática, pode-se entender o homem, em sua chegada ao mundo e progressiva socialização, como determinado pelas instituições que o recebem e socializam, pois o indivíduo, ao chegar, já encontra uma práxis, devidamente teorizada e representada ideologicamente, que se coloca e se lhe vai sendo apresentada como forma de entender o mundo, quase sempre proposta como a mais veraz frente às demais, já que sobre si centra a referência, que outra não é do que a da própria práxis. O indivíduo, em suas múltiplas práticas singulares, exercidas nas diferentes instituições adredemente existentes, que se defrontam, confrontam ou auto-reforçam em suas representações e proposições, tende a ser formado e conformado para ser delas expressão e defesa. Como afir-

⁵³ “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” (op.cit.).

⁵⁴ FOUREZ (op.cit.) denomina conhecimentos representativos os característicos das práticas científicas. “Estes passam pela construção de uma representação de nosso mundo ou de nossa situação histórica”.

ma BRUNO, "o homem nesta perspectiva deixa de ser a origem e a explicação do processo histórico e é o processo histórico que explica o homem enquanto ser singular". Contudo, o que da práxis deriva é um balizamento do espaço de ação do homem singular, que se preserva em sua singularidade e arbítrio, e não condicionamento acachapante, totalitário, no sentido que lhe empresta VIEIRA⁵⁵, discutindo os conceitos de regime autoritário e totalitário de Loewenstein. "O nível institucional marca os limites possíveis em que cada comportamento singular pode se realizar e desenvolver-se, mas não estabelece as suas formas concretas de realização", como salienta BRUNO.

Na esfera da ação em processo, pode-se entender o homem singular como multifacetado, não uno, mas múltiplo ou submúltiplo de si mesmo, cuja ação depende das estruturas em que esteja inserido e da circunstância, da situação, do papel ou dos papéis sociais que se lhe apresentam na vida: não há um percurso, mas múltiplos percursos. Cada percurso empolga um campo social ou delimita uma esfera da existência - econômica, religiosa, política, expressiva (artística, esportiva) -, sem que haja necessariamente congruência ou convergência entre elas. Ao contrário, cada percurso pode estar em interseção com outro ou a outro sobreposto, gerando as tensões propulsoras dos conflitos que, movimento que são, escoam no âmbito das instituições, pondo-as em confrontos, que, recursivamente, repercutem sobre o homem singular, mantendo-o tenso, atento, em ação. Como aponta GAY (1989:486), expressando o pensamento de Freud: "os grandes antagonistas, o amor e o ódio, lutam pelo controle da vida social do homem, de forma idêntica à luta pelo seu inconsciente, de maneira muito parecida, com táticas muito semelhantes". Não há, pois, para o homem singular, uma prática, mas múltiplas práticas. Cada uma delas caracterizáveis como práticas institucionais ou institucionalizadas que demandam uma ou algumas de suas facetas. Práticas estas que, como BRUNO salienta, "não mantêm entre si relações harmônicas, mas contraditórias". É o que a leva a afirmar "que o homem enquanto singularidade, reparte-se cotidianamente por uma multiplicidade de aspectos práticos, sem que nenhuma instituição possa unificar seu percurso", já que elas se debatem e se entrelaçam. O que não impede, contudo, que algumas busquem propor-lhe a eliminação das contradições para absorvê-lo do modo mais completo que lhes seja possível.

⁵⁵ "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" (p.39, inclusão nossa).

Na esfera da consciência da ação, pode-se entender o homem singular, além de sobredeterminado pelas determinações da prática e fragmentado na multiplicidade de suas práticas, como cindido intrapsiquicamente pelo embate contínuo e permanente entre o consciente e o inconsciente; quase um produto das condições objetivas que encontra para a satisfação de suas necessidades, impulsos e desejos e do preponderante adiamento proveitoso imposto socialmente. BRUNO salienta que “a subjetividade humana não é um dado em si, mas algo engendrado no e pelo conflito entre a vida pulsional do homem e as relações sociais onde esta se insere”. Assim, não há, naturalmente, para o homem singular, como possa unificar seu percurso, ou suas práticas, ou compreender-se em sua inteireza e totalidade. Esta unidade somente pode existir e existe num mundo ideal, numa representação, em que essas contradições possam ser anuladas. Essa unidade fictícia do eu é oriunda da ideologia: “a função da ideologia é a de apresentar como coerentes os diversos aspectos de nossa prática”. Ou, como expressa Bernardo: “a prática realiza materialmente as contradições, o pensamento as anula ideologicamente”.

Ora, assim entendido o processo de determinação social, pode ele ser transposto, *mutatis mutandis*, para o âmbito das organizações utilitárias, a propiciar ao administrador explicação e respaldo à ação política com vistas à sua eficácia.

Primeiramente, sendo a prática privilegiada em relação aos processos de pensamento e dando-se o engajamento dos indivíduos nas organizações utilitárias em posições de trabalho destinadas à realização de atividades, ou seja, ao fazer - mesmo que a atividade seja predominantemente intelectual -, esse fazer acopla-se a uma prática coletiva, de onde emana o sentido do próprio trabalho individual - por ser possível relacionar as tarefas feitas com as executadas por outros, que em conjunto compõem o todo de qualquer produção completa -, e o sentido de trabalho como resultado do esforço coletivo, ambos a criar no indivíduo alguma forma de identidade, nem que seja como mera noção de pertencimento a um corpo social.

Segundamente, sendo a partir de sua prática que o indivíduo pode pensar e pensar-se, o grau de amplitude, complexidade e importância do trabalho que realiza para o atingimento dos fins institucionais estabelece, em cada um e em todos, uma hierarquização valorativa das contribuições, que se revela nas relações sociais, em termos de deferências informais entre os membros, e nas relações institucionais, por meio de deferências formais pro-

porcionadas pela organização ao membro, caracterizando-se níveis ou estratos, nos quais variam os *status* dos indivíduos, dos grupos ou das áreas funcionais, a balizar o espaço de atuação dos membros, limitando-o apenas naquilo que possa ser considerado inaceitável institucionalmente. A diferenciação e a ampliação do espaço de ação tendem a aumentar a autonomia e a conferir prestígio, autoridade e poder⁵⁶, utilizáveis para aumentar o vínculo do membro com a instituição, não apenas do ponto de vista dele, mas dela.

Em terceiro lugar, estabelecidas as distinções entre os membros, os distinguidos precisam alinhar-se solidariamente aos interesses da instituição, passando a ser deles e dela expressão, a contrapor-se aos interesses externos ou aos dos demais membros, sempre que divergências de objetivos e metas levarem à disputa, para defendê-los. Nessa defesa, elencam variados fatos e argumentos em articulações mais ou menos fundamentadas e verazes, visando a negociação vantajosa, podendo, em situação de conflito, vir a empregar o poder para constranger os participantes.

Em quarto, como os interesses dos proprietários e dos membros na relação capitalista de produção são por natureza antagônicos, a prática está eivada de contradições que não podem ser conciliadas a não ser pela criação de um mundo de referência ideal, abstrato, que abstrai e anula a própria concretude da prática. A ideologia surge, assim, como meio de conciliação para permitir a cada pessoa situar-se na defesa de seu papel, justificando-o para dar sentido à própria atuação e razão à existência. Como exprime ENRIQUEZ:

“Todo sistema de pensamento *que tenda a se tornar dominante* (o que é próprio da ideologia) não pode, para existir, senão fazer desaparecer todos os acontecimentos e todas as idéias que não podem ter lugar em seu sistema explicativo” (1997:63).

A história de vida do homem singular, aceito o determinismo social, estaria restrita a ser mera descrição das contradições e perplexidades que assolaram ou assolam o ator, em seus percursos e práticas, reunidos para expressar uma trajetória. Entretanto, das relações do indivíduo com o meio e com as instituições que o cercam advém aprendizagem, que permite tanto identificar as possibilidades de espaço de atuação oferecidos, como buscar as alternativas de convívio que pareçam mais promissoras em relação às aspirações pessoais.

⁵⁶ “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, Walter. *A Sociologia e a Moderna Teoria de Sistemas*. São Paulo: Cultrix, (1971:264).

MATURANA (2000:109) parece colocar adequadamente uma premissa, sobre a qual é possível estruturar raciocínio, ao afirmar que "o conhecimento não pertence ao cérebro. O conhecimento pertence à relação, pertence à coerência entre o sistema vivo e as circunstâncias. E essa coerência é resultado da história". Com esta compreensão o Autor interpreta o papel da causa na determinação da mudança: "o agente externo desencadeia a mudança estrutural e o que acontecerá depois dependerá da forma segundo a qual o organismo vive". Ou seja, é preciso tanto atentar à mudança estrutural, desencadeante do processo, como à forma segundo a qual o organismo vive, pois dela advém a efetiva repercussão da mudança. Na reflexão sobre si e o meio, é preciso atentar à influência das mudanças estruturais da sociedade, que caracteriza as circunstâncias e a história, e à reação da individualidade.

BRANDÃO (1999:13) entende a história de vida do homem singular, em sua visita à memória autobiográfica para refletir sobre si e o meio, como "apoiada na memória histórica, mais ampla e que envolve a primeira". Lembrar não é mera descrição de contradições e perplexidades, mas "é reconstruir o passado a partir das referências sociais do presente". Assim, a memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva e este ponto de vista muda conforme o lugar que ali o indivíduo ocupa e mesmo este lugar muda segundo as relações que mantenha com outros meios. A história de vida insere-se como busca de contextualização do ser singular no mundo pela identificação das motivações e das escolhas ao longo ou em determinados momentos da trajetória. Entende a Autora (p.29) que "ao estudar estes relatos vemos que as histórias de vida, trazidas pela memória, oferecem uma luz para a compreensão dessas trajetórias que se apresentam de forma desigual, dentro de uma mesma trama de vida social, e que cada uma delas é uma tentativa de resposta pessoal a este grande tema que é o significado da vida para o homem".

Revela-se aí, toda a ambigüidade da história de vida: percurso engendrado nas condições e relações sociais da prática, transmuta-se em interpretação subjetiva do significado das condições, das relações, da prática e da trajetória. É composta de memória, mas também o é de esquecimento. É a expressão do tempo interior interpretando o tempo linear em que se expressa a trajetória. Descreve-se como singularidade estando em meio à rede ou teia de conexões substantivas, coletivas, do processo de ser reprodutor, re-produtor, produtor da cultura de que deriva, aonde encontra os significados e a própria identidade.

JOSSO (1999) considera que a atenção que vêm recebendo as histórias de vida se deve à emergência de um novo paradigma que, negando o determinismo, vem permitindo a "reabilitação progressiva do sujeito e do ator". Localiza que essa reabilitação "tornou-se plausível teórica e cientificamente pelo sucesso da Teoria dos Sistemas de Bertalanffy reintroduzindo a abertura e a indeterminação no seio de uma visão determinista, quer seja linear ou multifatorial pela mediação do conceito de *autopoiesis* que caracteriza, no campo social, as individualidades". A Autora, no entanto, associa as histórias de vida a projetos, agrupando-os "em torno de dois eixos que se nutrem mutuamente: a busca do projeto teórico de uma compreensão biográfica da formação e ... o uso de abordagens biográficas postas a serviços de projetos" (supressão nossa).

A história de vida, mobilizada em projeto, traz, então, subjacente a si, em sua própria gênese e conformação, uma intencionalidade que ao mesmo tempo a justifica e condiciona. Como tal, longe de consubstanciar-se em mera descrição das contradições e perplexidades de atores singulares, a história de vida tende a deixar de ser história de vida para alçar-se à posição de projeto de vida. Parece, então, que o projeto é tudo o que é preciso. Liberto do determinismo, conhecedor de sua história de vida, senhor de projeto de vida, o homem singular pode percorrer a livre prisão de seu caminho.

Mas, tomado assim, em tão dilatada acepção e concepção, parece que à figura do projeto é atribuído mais do que se lhe pode esperar. É que, de fato, a definição de um projeto implica em escolhas de múltiplas naturezas, a partir mesmo dos destinos do ator, que dependem de suas aspirações, formadas no âmbito de seu querer, no seio do que entende ser possível, no interior do que julga sob domínio de suas capacidades. Estes destinos, por sua vez, demandarão opções estratégicas e táticas que, pela ação do ator e possivelmente de outros, possibilitem chegar aos destinos. Também a escolha das estratégias e das táticas dependem do referencial do ator no que respeita ao conhecimento internalizado, à experiência direta de suas práticas e às dos demais agentes envolvidos no ambiente do projeto. Além disso, há que cuidar de tempos, prazos e recursos. Não menos importante, há que se estabelecer critérios para avaliação do sucesso, enquanto processo e ao se chegar ao termo. A figura do projeto, não obstante sua complexidade, como esboça o diagrama a seguir, tem sido vista como instrumento, numa perspectiva de ação ("psicologia da ação" em BOUTINET, 1990). A sistematização antecipada e antecipatória daquilo que deve ser a conduta em projeto visa forçar o homem singular ao esforço que empurre seu eu para fora de si.

Figura 11. A Conduta em Projeto

Fonte: Autor

Diante de tantas exigências e constrangimentos, o perfil desse homem singular, a se assenhorear de projeto de vida em busca de um sentido para a existência, parece estar traçado: não compõe o vulgo. Assemelha-se mais àquele que almeja ser senhor de seu destino, já que pode se encarregar de seu próprio desenvolvimento, como caracteriza BROUWER (1986)⁵⁷. Típico do trabalho daquele que pode esperar transcender seu próprio círculo, enlaçando seu fazer com outros fazeres significativos. Essa condição somente poderá vigor e o homem somente será senhor de seu destino se, mais do que aprender, tomar conta de seu processo de aprendizagem, pois só então terá condições críticas de avaliar o apreendido em suas bases e pressupostos: ser cada um, no sentido que lhe empresa Rousseau⁵⁸:

Igualmente ao processo de determinação social, que pôde ser transposto para o ambiente das organizações utilitárias, numa perspectiva voluntarista também é possível propiciar ao administrador explicação e respaldo à ação política, buscando sua eficácia.

Inicialmente, o fato de o convívio do indivíduo com o meio e com as instituições, proporcionar-lhe identificar oportunidades à satisfação de necessidades e aspirações pessoais, buscando formas de convívio, indica a permanente latência de sua capacidade de mobilização, à espera do mote ou do momento azado para expressá-la ou aproveitá-la. É possível ao administrador, então, adotar, setorial ou institucionalmente, ações ou atitudes no sentido de incentivá-la ou inibi-la, mas há que esperar, também, pela reação.

Segunda ilação, decorrente dessa mesma capacidade mobilizadora, indica que o indivíduo pode constituir com outros, com os quais mantenha identidade de condições, de situações, de referências ou de interesses, movimentos associativos, eventuais ou permanentes, destinados a contrapor à força que o incentive ou iniba outra, derivada da ação coletiva coesa, visando a satisfação de necessidades e aspirações e a defesa de interesses, ou seja, a expressão de sua vontade.

O terceiro aspecto a ser levado em conta é que, dispondo o ser singular de projeto pessoal, difusa ou claramente concebido, seu vínculo com a organização de trabalho é tão utilitário quanto o é por parte dela, significando que será mantido enquanto perdurar o inte-

⁵⁷ "O homem é senhor de seu destino, já que se encarrega de seu próprio desenvolvimento, se deseja amadurecer. Nada pode ser feito por ele para fazê-lo crescer. Ele evolui somente se quiser e se seu discernimento o habilitar".

⁵⁸ "Por que é sempre certa a vontade geral e por que desejam todos constantemente a felicidade de cada um, senão por não haver ninguém que não se aproprie da expressão *cada um* e não pense em si mesmo ao votar por todos?"

resse. Durante esse período, o comportamento e as atitudes podem levar a crer que haja convergência ou compartilhamento de metas com a organização, enquanto, de fato, expressa aquilo que pareça conveniente ao membro para atingimento de seus objetivos pessoais.

Em quarto lugar, quanto maior for a autonomia do ser singular, no sentido do grau de independência do vínculo com a organização para satisfazer as necessidades que considera, para si, essenciais, maior a probabilidade de seu projeto pessoal alcançar realização, naquilo em que está relacionado ao trabalho na empresa, pois sua relativa independência o dispõe ao enfrentamento das causas na resolução dos problemas, caracterizando-o como elemento vivificador da organização e, por isso, valorizado.

Quinto: as necessidades e aspirações do indivíduo tendem a ser congruentes com a classe social a que pertence, o que implica que se inclina a buscar posições na estrutura da organização conforme a classe de origem. Seus objetivos são condicionados pelas experiências individuais e por aquelas das demais pessoas com as quais se identifica, o que baliza a expectativa de recompensa frente ao conjunto de condições, próprias e do ambiente, levando a um comportamento compatível com a forma como se percebe. Em outras palavras, o ser singular tem uma expectativa de como deva ser tratado e propende a ter “comportamento consonante com essa expectativa. Ao candidatar-se, reflete a sua base cultural, tanto em relação ao prestígio da organização a que procura e ao cargo que pleiteia, como na predisposição de aculturar-se” (TORDINO, 2002:61). Portanto, quanto mais elevada a posição social de origem, mais as referências externas tendem a prevalecer no julgamento das condições do ambiente interno e da deferência no trato, com conseqüências sobre a disposição de acultramento.

Finalmente, quando o ser singular, senhor de um projeto, não dispõe de condições para realizá-lo no âmbito da organização, ou valendo-se dela, e encontra-se em situação de dependência que o amedronte, imobilize ou impeça de buscar modos de concretizá-lo, tende a frustração e, aí, o comportamento se revela desinteressado e apático ou rebelde, usualmente com conseqüências reforçadoras da própria fragilidade.

O realce de alguns aspectos das perspectivas determinista e voluntarista, entre muitos outros passíveis de análise, parece que está a salientar, conforme se atente às considerações feitas em relação a cada uma delas, que mantém entre si uma espécie de hierarquia, à medida que se lhes aumente a abrangência: da mera identificação com um corpo social por

pertença, até o recurso à ideologia, no caso da orientação determinista; da simples latência à mobilização, até a identificação preponderante com referenciais externos, no voluntarismo. Isto faz transparecer que, em suas reais possibilidades de ocorrência e aplicação, visando a eficácia da ação política do administrador, esses aspectos possam representar mais do que meros tópicos, mas corresponder 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 esse processo. ANSOFF (1983:26) 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*”. 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”. BRUNO (1991: 18) 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”, dando origem à separação entre a propriedade e a administração, à medida que as sociedades por ações afastaram o burguês das funções gestoras. BERNARDO (1998:51) considera essa separação tão ampla que propõe a existência de duas classes capitalistas: burguesia e gestores. Justifica, apontando 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 e transmissível -, enquanto os gestores valem-se 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”. O Autor vê, assim, na intervenção política dos gestores⁵⁹ a marca da ambigüidade, com objetivo de aproveitamento da situação e reforço do poder. Em seus termos:

“A intervenção política dos gestores tem introduzido um fator de enorme ambigüidade nas lutas sociais. Em vez de ocorrer um confronto claro entre a classe trabalhadora e globalidade dos capitalistas, trava-se um combate triplo, em que os gestores ora tomam o partido da burguesia ora o dos trabalhadores, ou em que se dividem em facções rivais, apoiando cada uma das outras classes e assegurando assim de qualquer maneira a sua presença no lado vitorioso”.

Tomada, então, a abordagem de ASTLEY e VAN de VEN, em suas orientações determinista e voluntarista, para colocá-las perspetivamente à luz da eficácia da ação política do administrador, não há espaço real para, considerando 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 do que de qualquer outra, 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, talvez por abrigarem mais propiciamente empreendimentos calcados no trabalho vivo, a flexibilização dá-se como condição de produção. No setor de serviços, especialmente naquelas atividades que requerem conhecimentos mais complexos e sofisticados, ou ligados à comunicação e à informação, realizado por trabalhador que COCCO (2002:115) apresenta como “dotado de uma capacidade de gestão das relações sociais que supera o perímetro da empresa”, 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 (2002:30) denomina de *emancipação por deslocamento de perspectiva*.

⁵⁹ BERNARDO 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.

O perfil do administrador subjacente às Escolas de Administração

A referência de SMITH ao emprego de “funcionário de relevo”, de confiança do capitalista, com habilidade para incumbir-se da direção e inspeção do trabalho fabril, foi incorporada ao modo de condução das empresas, tanto em decorrência do aumento da dimensão delas, como pela diversificação dos interesses dos capitalistas, que passou a requerer a disseminação da atuação desses funcionários em todos os empreendimentos. Os escritos dos primórdios da Administração, daqueles que hoje são considerados seus precursores, assimilaram a idéia da existência de uma “classe intermediária”, assim denominada por COMTE, apontando não só à constituição e aceitação dessa função técnica e desse papel social no ambiente de trabalho, como à existência de saberes específicos, encerrados em determinada área do saber científico, a engenharia, privilegiando dentro dela, como salienta TOWNE, a dos engenheiros mecânicos, tendo em vista ser a figura da máquina preponderante no ambiente industrial, quer como aparato de produção, quer como ideal de funcionamento, a recomendar a formação de engenheiro como talhada à função.

Estabelece-se, assim, sobre esse perfil genérico inicial e a partir da expansão do sistema capitalista de produção, já consolidado, a possibilidade de discussão mais ampla do perfil dos envolvidos com o gerenciamento de negócios. Para tanto é possível valer-se da estrutura proposta por MOTTA e VASCONCELOS, adotada no capítulo anterior, que agrupa as escolas de Administração nos quadrantes que abarcam, pela ordem, os aspectos estruturais internos, os aspectos relacionais internos e os aspectos estruturais externos, conforme apresenta a Figura 4. As Escolas de Administração e os Diversos Focos de Análise.

A primeira contraposição significativa está assentada nas contribuições da Administração Científica, com seu foco especialista, técnico, voltado às atividades básicas da produção, e da Teoria Clássica, de foco generalista, gerencial, preocupado com o funcionamento integrado da organização material com o corpo social, em todas as áreas de atividade e em todos escalões da organização.

TAYLOR (1987:36-44), sob a pressuposição de os operários aliarem uma nativa “indolência natural” à “indolência sistemática, “proveniente da intercomunicação humana”, para aproveitarem-se da “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 incumbindo-se do planejamento das tarefas e da orientação e “auxílio cordial” ao ope-

rário; os trabalhadores dedicados à execução, empregando sua energia de modo controlado durante a jornada, em benefício próprio e da empresa. A gerência, a valer-se de recursos científicos, isto é, da transposição de métodos e técnicas utilizados nas ciências, especialmente na engenharia, para a realização de estudos, cujos resultados pudessem ser aplicados à produção. Os operários, a valerem-se desses resultados, inseridos nas instruções escritas das especificações da produção, para alcançar o desempenho esperado. 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 sócio-político, assentado em 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 a curto e a longo prazos e proporcionar-lhe melhor salário, isto é, melhor meio de vida, desestimulando, com isso a associação sindical; seu *status* social decorre de sua atuação em benefício da sociedade, que se pode abastecer de mais bens, à medida que se tornem mais 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 administrador busca concretizar materialmente as elucubrações teóricas de SMITH, dentro da lógica do capitalismo liberal, a partir da intervenção no microcosmo da produção.

Em FAYOL (1990:27), dentre as diversas capacidades que constituem o valor do pessoal das empresas, a função técnica é considerada atribuição dos agentes inferiores, enquanto a “capacidade essencial dos grandes chefes é a capacidade administrativa”. Entende o Autor, que o administrador, para exercer quaisquer das funções especializadas que são essenciais à organização - técnicas, comerciais, financeiras, de segurança e de contabilidade-, requer delas conhecimentos específicos, pois cada qual exige capacidades que lhes são próprias. Entretanto, elas não bastam: é preciso que disponha de capacidade administrativa, encerrada nos elementos da administração - previsão, organização, comando, coordenação, controle - e de qualidades e conhecimentos de outras naturezas para completar seu perfil. Quer dizer, 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”.

Dessa contraposição inicial 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 na função de administrador é visto com maior inteireza e a própria função abrangentemente, onde a formação profissional de origem ou de base pode encaminhá-lo à execução das funções essenciais em seus aspectos de conhecimentos específicos, mas que precisam ser 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 de universalidade aplicativa dos pressupostos da Administração - , onde a inter-relação funcional é ampla e o encadeamento hierárquico longo, criando 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, para assentar suas proposições, toma justamente o ambiente da empresa capitalista privada de grande porte, pela complexa malha organizacional, bem como o da estrutura do Estado, com seus múltiplos órgãos e jurisdições. Preocupada, contudo, com a institucionalização do poder e o exercício da autoridade, entende o administrador como um superior em comando, agindo 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 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 e voltadas à própria compreensão deles, quer para mantê-los e obedecê-los, quer para melhorá-los e fazê-los cumprir. A Teoria da Burocracia contribui à definição do perfil do administrador, no entanto, em dois importantes aspectos: reconhecimento do mérito e do tempo de serviço como base às conside-

rações para ascensão a postos mais elevados, revestindo-a da conotação de justiça; formalização das comunicações, evitando dubiedades e exigindo a divulgação das decisões, revestindo-as do caráter de transparência. São essas considerações de justiça e transparência que garantem a impessoalidade e sustentam a autoridade e a hierarquia.

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 todas essas pressuposições assentado-se sobre a mais importante delas: a de serem incontestemente reconhecidas pelos membros da organização 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 da psicologia, sociologia, antropologia, dentre outras, 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, também, de interesses diversos, valendo-se desses mesmos conhecimentos e discurso. Assim, apesar de as proposições dessas abordagens estarem voltadas à dimensão expressiva da cultura da organização, ultrapassam-na, por evidenciarem sua subordinação às dimensões institucional e tecnológica, nas organizações utilitárias, não permitindo 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. Então, 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 - nas acepções de significação, direção e sensação - ao trabalho e ao homem. Em conseqüência, na dimensão expressiva da cultura organizacional, a relação *empregado-grupo de trabalho-gerência* assume características ambí-

guas, 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, já inculcadas pelas instituições sociais primárias - família, escola e igreja - durante o processo de socialização, não para lá deixá-las meramente 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 atingimento 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, levando à 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 à 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.

Quadro 9. Dimensões da Cultura Organizacional e Alguns de seus Componentes

Institucional ==>	Homem	Trabalho	Organização
Expressiva ==>	Empregado	Grupo de trabalho	Gerência
Tecnológica ==>	Operário	Técnica de produção	Produção

Fonte: Autor

Desse quadro é possível, primeiramente, destacar a dimensão institucional e relacioná-la com as atividades de constituição e manutenção do empreendimento, no sentido da definição do negócio que lhe empresta ABELL, ou seja, àquelas atividades denominadas ação empreendedora e atuação política externa, na seção destinada à discussão da eficácia da ação econômica do administrador, 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 privilegiado 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, concretizando-a, justificando-a e notabilizando-a 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 consequência, do ponto de vista econômico, o posicionamento competitivo que pode almejar, complementando-lhe o caráter institucional. O quadro a seguir busca explicitar o descrito.

Quadro 10. A Dimensão Institucional da Cultura e os Perfis Empreendedor e Gestor

Institucional ==>	Homem	Trabalho	Organização
Expressiva ==>	Empregado	Grupo de trabalho	Gerência
Tecnológica ==>	Operário	Técnica de produção	Produção

Fonte: Autor

Ora, 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 envolve-se fundamentalmente com as relações contidas nas dimensões expressiva e tecnológica da cultura organizacional, mas, assim mesmo, a atuação na dimensão tecnológica dá-se 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, permitindo identificar componentes do perfil gerencial do administrador.

Quadro 11. As Dimensões Expressiva e Tecnológica da Cultura e o Perfil Gerencial

Institucional ==>	Homem	Trabalho	Organização
Expressiva ==>	Empregado	Grupo de trabalho	Gerência
Tecnológica ==>	Operário	Técnica de produção	Produção

Fonte: Autor

Logo, se for retomado o agrupamento temático proposto por OTT 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 ótica da criação de clima organizacional propício à obtenção de satisfação no trabalho. É o que procura mostrar o diagrama a seguir.

Quadro 12. A Conotação do Perfil Sócio-Técnico do Administrador

Institucional ==>	Homem	Trabalho	Organização
Expressiva ==>	Empregado	Grupo de trabalho	Gerência
Tecnológica ==>	Operário	Técnica de produção	Produção

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 13.

Quadro 13. A Conotação do Perfil Político Interno do Administrador

Institucional ==>	Homem	Trabalho	Organização
Expressiva ==>	Empregado	Grupo de trabalho	Gerência
Tecnológica ==>	Operário	Técnica de produção	Produção

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, atuando 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, mais parecem encaminhá-lo à dissonância cognitiva⁶⁰, já que não há como propor-lhe comportamento que possa ser considerado “típico”, ou “técnico”, ou “profissional”,

⁶⁰ FESTINGER, em Teoria da Dissonância Cognitiva (1957), 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.

uma vez que 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 intrincado 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 que os interesses não os consideram na advocacia de suas proposições.

As Abordagens Sistêmica e Contingencial provocam deslocamento no perfil do administrador em direção ao ambiente externo, exigente de intercâmbios econômica e politicamente eficazes, obrigando-o à vinculação das aspirações internas aos desejos, aspirações e poderes de outras organizações, o que estabelece, de fato, o espaço de possibilidades de intercâmbio. A perspectiva que apresentam é a da configuração desses atores organizacionais como sistemas interagentes, em meio a tanto outros que lhes são interpostos, todos em busca de recursos do ambiente, a exigir do administrador ação no sentido de favorecer-se na obtenção dos suprimentos requeridos à sobrevivência da organização. Estes, passam a dele exigir, então, a compreensão do funcionamento do sistema de valor do setor a que pertence, para poder efetuar as combinações da cadeia de valor interna, ligando, via produção, os elos antecedentes e seqüentes àquele que participa, envolvendo nisso, internamente, os subsistemas técnico e o social. Esse engajamento sistêmico com o ambiente, gerador de contingências, é que impõe à organização sua dinâmica, a requerer-lhe atitudes empreendedora, gestora e gerencial, ao mesmo tempo que mobiliza conhecimentos funcionais especializados para ligá-los aos de administração, no sentido fayolista, por intermédio da atuação do subsistema social interno, para obter adequada utilização dos recursos alocados no subsistema técnico.

Assim vistas as dinâmicas de funcionamento das organizações e da participação do administrador, as concepções de administrador subjacentes às principais escolas de Administração revelam a exigência de que ostente conhecimentos de diversas naturezas e provenientes de diferentes origens para que seu perfil possa caracterizar-se como universalista.

Por isso emerge, como requisito de base em sua formação, a capacitação metodológica. Esta impõem-se, ao menos, por três relevantes motivos: 1) necessidade de domínio do ciclo de resolução de problemas, numa perspectiva sistêmica, composto de *análise - avali-*

ação - concepção - 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 a ser mais importantes, uma vez que o erro diagnóstico impede concepção de solução adequada à situação, enquanto as segundas mais complexas, já que podem requerer conhecimentos diferentes daqueles exigidos no diagnóstico, mas que foram arrolados por ele. Os métodos de estudo do trabalho adotados pela Administração Científica, além do desenho de processos, de desenvolvimento de sistemas de informação informatizados, entre outros, valem-se da pesquisa empírica e do método indutivo; 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 aplicadas 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 universalista 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 ótica de suas relações com o ambiente e com as outras organizações, na luta contra a entropia e o desaparecimento. Esses conhecimentos tem sido aportados desde as teorias primordiais como a Teoria Clássica e da Burocracia, até as mais recentes como as da Ecologia Populacional e da Ecologia Humana, por vezes mais voltadas para a organização interna, como as primeiras, outras completamente debruçadas sobre o ambiente, como as últimas, mas com intensa contribuição das ciências sociais, reunidas, genericamente, sob as abordagens Humanística e Comportamental, propiciadoras de visões abrangentes e relevantes sobre o papel que cabe ao administrador no sistema de produção capitalista, mormente quando ligado ao papel de gestão das pessoas.

O terceiro componente do perfil universalista corresponde ao conhecimento intrínseco das áreas funcionais da organização utilitária, apenas abordadas superficialmente pela Teoria Clássica, que, pelo crescimento de suas importâncias, passaram a ter desenvolvimentos próprios e constituíram-se em repositórios de técnicas específicas, de variada gama de sofisticação, propiciando a criação de carreiras especializadas, dedicadas a cada uma delas. Essas funções-chave, que genericamente podem ser agrupadas em marketing, vendas, logística, produção, finanças e controladoria e entendidas em seus mais latos sentidos, passaram a ser grandes consumidoras de recursos e, algumas delas, geradoras de receitas, requerendo complexo aparato produtor e gestor de informações, que, na empresa moderna de porte, vem se constituindo no meio por excelência para buscar a integração de esforços e avaliar os 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, que nunca saíram de uso, 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 e foram elevados à condição de essencialidade para a realização de negócios, instituindo-se em ícones menores de reforço aos ícones maiores das marcas.

O quarto requisito do perfil universalista relaciona-se à dinâmica da estratégia competitiva, que permite aliar as contribuições das abordagens Sistêmica e Contingencial àquelas que ASTLEY e VAN de VEN enquadram sob as denominações de Escolha Estratégica e de Seleção Natural, de modo a propiciar conhecimento para buscar posicionamento em específico ambiente de negócio em que a organização possa atuar com perspectivas de sucesso, por dispor da suficiente massa crítica para “continuar a recuperar seus custos do ambiente comercial”, como expressa ANSOFF (1983:50). 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 sustentáveis.

O diagrama a seguir procura evidenciar esses quatro requisitos, que se podem instituir em perfil de conhecimentos do administrador, uma vez que revestem-se 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 12. Perfil de Conhecimento do Administrador

Fonte: Autor

Administração e administrador no Brasil: a busca de uma identidade nacional

Todos os atributos que caracterizam uma profissão são o desenvolvimento natural, de facto 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 e WILSON

História dos cursos de graduação em Administração no Brasil

A implantação de cursos de Administração no Brasil se dá em 1952, no bojo de movimento de “modernização” do país - que objetivava tanto a profissionalização do servidor e a racionalização do serviço público, para aumentar a eficiência da máquina do Estado, como a formação de quadros gerenciais para a indústria nacional, em franco desenvolvimento desde a Segunda Grande Guerra - e decorreu da articulação de entidades públicas e privadas, empolgadas com os métodos e resultados da aplicação ao trabalho da denominada Organização Racional do Trabalho (ORT), de inspiração taylorista.

No entanto, aos olhos do público, as funções dos egressos desses cursos não ficaram desde logo claras e distintas em relação às de outros profissionais que presumivelmente se ocupavam desses misteres, como engenheiros, economistas e contadores - principalmente em relação a estes últimos -, como salientam SAES e CYTRYNOWICZ (2001), já que todas essas profissões estavam identificadas “de um modo muito amplo, com a gestão dos negócios públicos e privados” (p.38). Estes Autores apresentam duas possíveis interpretações para o fato: 1. apontam que desde 1864 a Escola Central (depois, Escola Politécnica do Rio de Janeiro) oferecia a cadeira de Economia Política e que a cadeira de Contabilidade foi introduzida no curso de Engenharia da Escola Politécnica de São Paulo em 1895, dois anos após a fundação, concluindo que sua inclusão “indica a necessidade de instrumentos básicos de gestão para os negócios de engenharia” (p.43 nota 12), aproximando, na história local, a já salientada importância dos engenheiros na condução de empreendimentos verificada em outros países⁶¹; 2. atribuem a não diferenciação pelo público das profissões de economista, contador e administrador, ao fato de contarem com “raiz única - a do ensino comercial - que ao longo do tempo foi sendo objeto de progressiva diferenciação”.

⁶¹ MARTINS (1989:664), aponta que “nos cursos de engenharia foi introduzida, a partir de 1931, a cadeira de Organização Industrial, como instrumento complementar de trabalho”.

SAES e CYTRYNOWICZ (2001:38-41) relatam que o ensino comercial se iniciou 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, instituindo 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”. Em 1846, o Governo Imperial regulamentou as Aulas de Comércio, fixou o prazo de duração do curso em dois anos e estabeleceu elenco de disciplinas de “caráter principalmente prático, voltado às necessidades do comércio e dos negócios bancários”. Esse currículo foi aprimorado em 1856, com a inclusão de disciplinas nas áreas de direito mercantil e economia política, ensejo em que também foi constituído o Instituto Comercial do Rio de Janeiro, cujos estatutos e currículo seriam alterados em 1863 e 1880 para adequação às novas condições econômicas que passaram a vigor na segunda metade do século XIX. Considerando, porém, a baixa demanda pelo curso⁶², os Autores sugerem que “sua existência estava consolidada dado o interesse com que o Governo tratava o Instituto”, pois o ensino comercial no Império era de extensão limitada. Não obstante, a legislação a ele relativa era o reconhecimento explícito de sua importância e se mostrou “essencial para seu rápido crescimento posterior”.

Com a instauração da República, o Instituto foi fechado. Em 1902, porém, foram fundadas 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, em 1905, como de utilidade pública e cujos diplomas foram reconhecidos oficialmente. Esses fatos talvez indiquem que, com a mudança do sistema de governo, de monarquia para república, e a mudança nas relações de produção, de trabalho escravo para trabalho assalariado, se estabeleceram outras condições para a 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 demandando quadros habilitados (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

⁶² Segundo os Autores, em 1856 o curso contava com 21 estudantes e em 1863 com 53, indicando que “a conclusão de um curso de comércio não parece ser, nos meados do século XIX, um requisito para a carreira co-

Prática de Comércio, que “nasceu com o apoio das empresas e dos empresários da cidade”, iriam atender às necessidades da economia em expansão (p.44).

Confirmam-se, em nosso país, os mesmos efeitos encontrados por Johnson⁶³, na Inglaterra, e Larson⁶⁴, nos Estados Unidos, que embasam RODRIGUES (1997:123) 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”. No caso brasileiro inclui-se também, como fator relevante, a competência regulamentadora e homologadora do Estado nas áreas educacional e profissional.

A Academia de Comércio e a Escola Prática de Comércio foram tomadas como padrão de referência para o ensino comercial e, nos anos seguintes, mais de uma dezena de instituições foram estabelecidas e reconhecidas, em vários estados do país, em sua maioria contando com mantenedores privados (salientando-se as associações comerciais), inclusive confessionais. Em 1926 o ensino comercial foi regulamentado, passando a denominar-se ensino técnico-comercial, mas manteve-se a estrutura anterior de dois níveis: o curso geral de quatro anos e o 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 o de graduado em ciências econômicas”, valorizando 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 e CYTRYNOWICZ, 2001:45). Segundo os Autores, isso só viria a acontecer por decreto de 1931, que ao reestruturar o ensino comercial, compondo-o de três níveis - propedêutico, técnico e 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 técnico⁶⁵. 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.

mercial e nem mesmo um meio adequado de ascensão social” (p.40).

⁶³ JOHNSON, L. (1972). *Professions and Power*. Londres: Macmillan, apud RODRIGUES (1997, op.cit.).

⁶⁴ LARSON, M. S. (1977). *The Rise of Professionalism: A Sociological Analysis*. Berkeley: University of California Press, apud RODRIGUES (1997, op.cit.).

⁶⁵ “Condição que poderia ser substituída pela conclusão da 5ª série do curso secundário no Colégio Pedro II ou em estabelecimento de ensino reconhecido” (SAES e CYTRYNOWICZ, 2001:46).

“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” (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” (p.47). 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).

Essa nova estrutura, encadeada de forma a propiciar formação progressiva, era bastante rígida em relação ao acesso ao curso de nível imediatamente acima, tornando-a, de certa forma restritiva. Além de restritiva, a nova estrutura era também excludente, uma vez que 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. Os Autores, atendo-se mais à cronologia dos eventos, não mencionam como esses diferentes públicos - o dos adolescentes e o dos adultos, por um lado, e os das profissões novas e os das profissões tradicionais, por outro - eram preparados para receber o conteúdo programático. 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?

CHERVEL (1990) considera que “a transmissão cultural de uma geração à outra põe em ação processos que se diferenciam segundo a idade dos que aprendem”, numa clara alusão tanto à preparação didática requerida para apresentar os conteúdos aos adolescentes como à conformação do próprio conteúdo. Em sua visão, “o que caracteriza o ensino de ní-

vel superior, é que ele transmite diretamente o saber”, enquanto as disciplinas ministradas aos adolescentes “misturam intimamente conteúdo cultural e formação do espírito” (p.185), [que] “consegue se infiltrar sub-repticiamente na cultura da sociedade global” (p.200). Nessa perspectiva, não estaria sendo engendrada, pela nova estrutura dos cursos, uma espécie de determinação e discriminação social, destinando esses cursos “práticos” do “ensino comercial” a uma parcela da população que formava a classe trabalhadora, enquanto os cursos “acadêmicos” eram reservados às elites?

Como os Autores apontam nessa direção (p.48), então, a argumentação de SAES e CYTRYNOWICZ, que a expansão dos cursos se deveu meramente às necessidades que o Estado e as empresas “tinham de profissionais qualificados para as tarefas de gestão” (demanda) e a “existência de estudantes que ansiavam por uma formação profissional que os inserisse no mercado de trabalho de modo diferenciado” (oferta), parece ter subjacente, simplesmente, a idéia do ajustamento automático às necessidades e forças do mercado, enquanto o que sobressai é a vontade política e o conteúdo ideológico. Da mesma forma, a evidência apresentada para comprovação da existência dessa relação oferta-procura, a justificar a expansão do ensino comercial, que seria *nítida* pelo fato de alguns “liceus (mantidos por ordens religiosas) também terem instalado cursos comerciais, *sem dúvida* atendendo ao manifesto interesse de seus alunos, *provavelmente* oriundos das camadas médias da população”, sabe mais a especulação e é difícil de, *per se*, sustentar-se (p.45, grifos nossos).

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. Essas mudanças se caracterizam como importantes. Salientam os Autores, sem oferecerem evidências, que “o curso técnico de contabilidade apresentou grande expansão pois seu diploma permitia o exercício das funções privativas do contador (inclusive assinar balanços)” (p.48).

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 (pois o curso técnico não podia abranger toda a complexidade do estudo da contabilidade e os estudos atuariais, pela dificuldade, deviam ser feitos em nível superior). Também “foram eliminadas as restrições ao diploma dos cursos técnicos como condição de in-

gresso 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” (p.48). Somente 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 Econômicas 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 (p.57).

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, marcando, efetivamente, a instituição de novo ramo do ensino superior e diferenciando, definitivamente, as áreas de formação de economistas, contadores e administradores. Depois dela, algumas universidades passaram a oferecer cursos de administração pública e de empresas (Minas Gerais e Rio Grande do Sul), mas somente em 1964 a Universidade de São Paulo o instituiu. A regulamentação da profissão, tramitou durante cinco anos no Congresso Nacional, até ser aprovada em 1965 (p.52). Para insatisfação dos profissionais da área, porém, sua denominação oficial ficou estabelecida como Técnico de Administração, homônima àquela conferida ao egresso do curso médio, que desde a regulamentação de 1944 recebia o título de Técnico de Administração, obrigando a longa mobilização até que prevalecesse, mais de duas décadas depois, a atual denominação de Administrador Profissional, diferenciando os egressos de curso médio dos de curso superior.

MARTINS (1989) 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” (p.664). Em sua análise, a aceitação da idéia de planejamento, primeiro no âmbito público, a partir do Estado Novo, e depois no privado⁶⁶, vinculado à instalação das grandes unidades de produção, evidenciava a “escassez de pessoal qualificado para elaborar estudos sobre os diferentes setores da economia”. Além disso, em grandes eventos, co-

⁶⁶ “...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, 1991:63).

mo o Primeiro 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 como condição “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 primeiras décadas do século” (p.664). O Autor resume o racional dessa discussão em prol da implantação de cursos de Administração, referindo-se àqueles 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’” (p.665).

Ora, são exatamente esses os atributos identificados por Carr-Saunders e Wilson⁶⁷ para o estabelecimento de uma profissão, conforme apresentados por RODRIGUES (1997:8). Segundo esses Autores, a constituição de profissões decorreria de três requisitos principais: 1. especialização de serviços, propiciando 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, no texto selecionado para epígrafe deste capítulo, a essencialidade do desenvolvimento de conhecimentos para a sustentação profissional e exemplificam especulando sobre a possibilidade de constituição de grupo profissional na área de administração e gestão de empresas, a depender desse desenvolvimento.

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

⁶⁷ CARR-SAUNDERS, A. M. e WILSON, P. A. (1934). “Professions”. Encyclopaedia of the Social Sciences. London: Macmillan and Company, 12.

notáveis, ocupando posições estratégicas em instituições públicas e privadas. Sua ação organizada, subvertendo 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’”⁶⁸. Essa origem se explica 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” (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 implementação propriamente dita, recursos foram obtidos na ONU e

⁶⁸ “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 Decreto-lei nº 6.693...” (COVRE, 1991:65).

UNESCO, sendo estabelecido convênio que vigorou durante os quatro primeiros 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, 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 docentes recrutados na EBAP, UFRGS e UFB) (MARTINS, 1989:666).

O mesmo modelo originou a Escola de Administração de Empresas de São Paulo - EAESP. A diferença é que seus patronos foram 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, ficando o governo norte-americano comprometido 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, cuidando 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, 1989:667).

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 encaminhavam-se para 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 dessa área 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 recebendo 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 (1989:669) 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), afirmando 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”.

Assim, a implantação dos cursos de Administração inicia-se no interior de instituições voltadas ao ensino e à pesquisa, com estruturas acadêmicas fortes e bem articuladas social e politicamente, contribuindo para assegurar-lhes posição de destaque e usufruir de prestígio em seu âmbito 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 acadêmica, *b)* da produção econômica, *c)* das relações entre a academia e as forças produtivas, com absoluta prevalência da segunda sobre a primeira a condicionar a terceira.

*A regulamentação dos cursos de graduação em Administração*⁶⁹

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, que tramitou por mais de dez anos no Congresso Nacional até ser aprovada, estabelecia como atribuição do Conselho Federal de Educação, no Artigo 9º, a fixação de currículos mínimos para os cursos de graduação, já que, tendo em vista a 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 em função da origem, o que seria contraditório, posto as prerrogativas das profissões regulamentadas serem assentadas em leis de abrangência nacional.

O currículo mínimo para o curso de graduação em Administração foi instituído pelo Parecer nº 307, aprovado em 8 de julho de 1966, sendo composto por 15 disciplinas⁷⁰ que deveriam constituir-se no núcleo comum de todos os cursos, ficando as instituições de ensino autorizadas a proceder a inclusões de outras disciplinas e atividades que considerassem enriquecedoras da formação. Todavia, o elenco de disciplinas obrigatórias, com enfoque introvertido, repousava a ênfase do curso nos aspectos operacionais das empresas, destinando-o, portanto, à formação de quadros para as posições intermediárias das estruturas das organizações. Esse entendimento é reforçado pelos termos do Decreto nº 61.934, de 22 de dezembro de 1967, que, ao regulamentar a profissão, no Artigo 3º que explicita a abrangên-

⁶⁹ Agradecemos ao Prof. Adm. Mauro KREUZ, Presidente de ANGRAD, por disponibilizar o material utilizado na palestra “Administração: Tendências e Perspectivas a Partir das Diretrizes Curriculares Nacionais”, realizada no Iº Fórum Universitário Pearson, em 14 de julho de 2003, em São Paulo.

⁷⁰ 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.

cia da atividade profissional, na alínea b, indica atividades como: “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” (sic).

Esse currículo mínimo revelou-se insatisfatório, quer porque fosse insuficiente em si, precisando ser enriquecido para compor o currículo pleno, quer porque propiciasse a boa parte das instituições nivelarem seus cursos por ele, sem de fato enriquecê-lo. Alie-se a isso, a combinação de três características incentivadoras à proliferação de cursos de Administração: expansão da demanda, baixo custo operacional e baixo risco, para delinear o quadro de referência, no aspecto da qualidade dos cursos. Como relatam ANDRADE e AMBONI (2002:12-17), as entidades de representação dos cursos e dos profissionais passaram a envidar esforços no sentido de que, mais do que reformular o currículo mínimo, fosse possível rever a concepção estrutural dos cursos, alargando-lhes a abrangência do ponto de vista temático, bem como permitindo-lhes, a par da formação geral, direcionar parte da carga horária para áreas especializadas dentro da Administração, originando aquilo que posteriormente ficou sendo denominado de habilitação específica.

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 no período de 4 a 7 anos letivos, destinou, do tempo útil, 24% para a formação básica e instrumental⁷¹, 34% à formação profissional⁷², 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”.

⁷¹ 720 horas-aula, distribuídas entre as disciplinas: Economia, Direito, Matemática, Estatística, Contabilidade, Filosofia, Psicologia, Sociologia, Informática.

⁷² 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.

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.

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 sequenciais*, 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 sequenciais, hierarquica-

mente inferiores aos de graduação, cujos requisitos admissionais são vagos e o papel a desempenhar no contexto da educação superior irreconhecível, além de não darem acesso aos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, ou seja, apresenta características contrárias àquelas a que se propõe a educação superior. 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, objetivando 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, permitindo 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; fortalecendo a articulação da teoria com a prática e valorizando 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, visando o encaminhamento de propostas para elaboração das Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação, a serem sistematizadas pelas Comissões de Especialistas de Ensino de cada área. ANDRADE e AMBONI (2003: 20), assim resumem os resultados desse trabalho:

“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”.

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/attitudes; *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 integrazem, 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, retomando e revogando o Parecer 146/2002, entre outros pontos salienta as diferenças das concepções de currículo mínimo e de diretrizes curriculares, conforme mostra o Quadro 14, apontando os aspectos positivos que favorecem à opção pelas 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 que:

“...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”.

Quadro 14. Diferenças entre Currículos Mínimos e Diretrizes Curriculares

Currículos Mínimos	Diretrizes Curriculares
Encerravam a concepção do exercício profissional, cujo desempenho resultaria das disciplinas ou matérias profissionalizantes, enfileiradas em uma grade curricular, com os mínimos obrigatórios fixados em uma resolução por curso.	Concebem a formação de nível superior como processo contínuo, autônomo e permanente, com sólida formação básica e formação profissional fundamentada na competência teórico-prática, de acordo com um perfil de formando adaptável às novas e emergentes demandas.
Inibiam a inovação e a criatividade das instituições, que não detinham liberdade para reformulações naquilo que estava, por Resolução do CFE, estabelecido nacionalmente como componente curricular, até com detalhamento de conteúdos obrigatórios.	Ensejam a flexibilização curricular e a liberdade de as instituições elaborarem seus projetos pedagógicos para cada curso segundo uma adequação às demandas sociais e do meio e aos avanços científicos e tecnológicos, conferindo-lhes maior autonomia na definição dos currículos plenos dos seus cursos.
Atuaram como instrumento de transmissão de conhecimentos e de informações, inclusive prevalecendo interesses corporativos responsáveis por obstáculos no ingresso no mercado de trabalho e por desnecessária ampliação ou prorrogação na duração do curso.	Orientam-se na direção de sólida formação básica, preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional.
Comuns e obrigatórios em diferentes instituições, se propuseram a mensurar desempenhos profissionais no final do curso.	Propõem ser referencial à formação de profissional em permanente preparação, visando progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno, apto a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção de conhecimento e de domínio de tecnologias.
Pretendia, como produto, um profissional “preparado”.	Pretendem preparar profissional adaptável a situações novas e emergentes.
Fixados para determinada habilitação profissional, assegurando direitos ao exercício de profissão regulamentada.	Devem ensinar variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa.
Comprometidos com a emissão de diploma para o exercício profissional.	Não se vinculam a diploma e a exercício profissional, pois os diplomas, de acordo com o Art. 48 da Lei 9.394/96, se constituem prova, válida nacionalmente, da formação recebida por seus titulares.

Fonte: Autor, com base no Parecer CNE/CES 67/2003.

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 ensinará que os graduados deixem de estar defasados em relação ao desempenho exigido pelo contexto ao término do curso, mormente quando se aliam os fatos de os cursos encaminharem-se à redução de um quarto em sua carga horária e de estarem sendo introduzidos cursos sequenciais com apenas dois anos de duração, sob os argumentos de não alongamento desnecessário dos cursos, num caso, e de aumento de oportunidades e diversidade de oferta, de outro.

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 separa-

ção entre o sistema de ensino e o sistema de licenciamento para exercício profissional, ficando 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 do 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 aborda aspectos a serem contemplados no projeto pedagógico, base da organização do curso, que deve 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 conclusão de curso,
- o Artigo 3º que define o perfil desejado do formando: 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 em que medida aptidões possam ser desenvolvidas e os significados de gerenciamento qualitativo, flexibilidade intelectual e adaptabilidade contextualizada. Talvez da boa interpretação do perfil do formando e de sua conexão com aquilo de que se incumbe na prática, dependa a configuração da profissão de administrador.

A profissão de administrador

As idéias de planejamento, organização, direção e controle, tomadas isoladamente, em combinação entre si, ou acopladas a outras idéias correlatas - no sentido de coordenação de esforços para realização de atividades ou empreendimentos que envolvam muitos recursos ou sejam complexos -, acompanham a história da evolução das sociedades humanas, podendo ser encontradas formas 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 e TRIPIER (1998:119).

Apesar de a capacidade de conduzir empreendimentos a bom termo sempre ter sido valorizada, recebendo apoio de governantes e da Igreja, somente após 1219, pela primeira vez, foi constituída uma escola de administração internacional (HAMILTON, 1992:37), na qual viria a ser a pioneira Universidade de Bolonha. Originada como guilda de estudantes estrangeiros, essa *universitas studentis* (CORREIA LIMA, 2002:29), passou a visar a formação de administradores civis e eclesiásticos, mas, 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 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 (LE GOFF, 1991:104). A escrita comercial deveria ser clara e rápida, pois “escrever tudo, escrever logo, escrever bem, eis a regra número um do mercador”. O cálculo formava com a escrita o binômio essencial ao trabalho e seu ensino foi associado ao uso de instrumentos como o ábaco e o tabuleiro de xadrez, “que servem primeiro ao aluno, depois para o financista, para o comerciante”. 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 primeira, 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” (p.111). Como a atividade comercial evoluiu continuamente durante toda a Idade Média, mais intensamente a partir do século XIII, tornando-se complexa e sofisticada nos séculos XV e XVI, as práticas comerciais também tiveram que progredir, para responder a necessidades originadas da ampliação dos negócios e ao aumento dos riscos dos empreendimentos, dando 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, todas elas, de perfeito registro das transações com vistas à prestação de contas aos diversos interessados.

No entanto, se a competência administrativa sempre foi requerida, a partir da consolidação do capitalismo industrial, na segunda metade do século XIX, especialmente em seu último quartel, as práticas comerciais herdadas e as formas de coordenação então utilizadas não bastavam. A Administração passou a ser foco de atenção, primeiro dos próprios empreendedores, depois de seus contratados para exercerem funções de coordenação. Os ocupantes dessas funções, contudo, 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 aplicada às áreas de produção, em empreendimentos como obras públicas, empresas industriais, transportes e congêneres.

A formação mais contributiva para o exercício dessas funções era aquela proporcionada pelos cursos de engenharia, que, de alguma forma ligando o pensar ao fazer, vinham sendo privilegiados há algum tempo, pela influência exercida pelo modelo de universidade implantada 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 re-fundação 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, res-

tringiu-se a objetivos estritamente instrumentais e utilitários” (CORREIA LIMA, 2002:53, inclusões e supressões nossas), bem a gosto da nova mentalidade capitalista. Possivelmente, daí advém a concepção comteana de privilegiar o produto da investigação, voltando-o diretamente 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 profissão de administrador. E, se não há saber sistematizado que a sustente, é preciso, também a ele, construí-lo pouco a pouco. MÁTTAR (1997:250) 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, sugestivas, talvez, do estilo de direção que esses autores consideravam mais adequado⁷³.

Evidencia-se, então, porque a Administração, durante muito tempo, esteve ligada às características e habilidades do ocupante da função de coordenação, bem como a construção de base de conhecimentos dependeu da identificação de princípios gerais, um tanto vagos, 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 companhias com o discurso de seus dirigentes, deles derivando diretrizes que poderiam ou deveriam ser levadas em consideração, ouvidando-se 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, visando, acima de tudo, 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.

⁷³ “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 1997:250).

Mas, se é difícil caracterizar a Administração, em perspectiva teórica, como campo de conhecimento sistematizado, isto não quer dizer que não disponha de teorias geradoras de conhecimento. Além disso, há profusão de métodos e técnicas, comprovados pelo uso e pelo tempo, que podem servir de apoio ao processo administrativo, nas suas dimensões de planejamento, organização, direção e controle. Entretanto, salienta MÁTTAR, é notável como “rapidamente os pensadores-administradores passam a ser considerados ultrapassados, seus livros, trabalhos e idéias passam a ser vistos como desatualizados pela comunidade científica, fora de moda, sem que tenham maiores contribuições a dar à administração moderna”. De fato, considera MÁTTAR, esse autores são silenciados para que seja possível dar vazão à contínua oferta de novidades, já que, no bojo desse processo, escamoteia-se esquema “bem organizado pelo sistema produtor de idéias e livros, pelos consultores, pela mídia e mesmo pelo ambiente acadêmico... [de] *esconder* idéias ainda hoje essenciais, *enterrar* autores tremendamente vivos, e *repetir*, como se fossem a mais pura novidade... conceitos que, na verdade, já teriam sido sistematizados há muitos anos” (p.253, supressões nossas).

É possível, então, caracterizar o administrador como profissional? Ser administrador é profissão⁷⁴? Parece que, se for tomada a profissão no sentido da expressão de campo de conhecimento científico por meio de uma prática, a resposta seria negativa, porque a cientificidade do conhecimento teórico, entendida como ultrapassagem do senso comum, é questionável. Como salienta MATTOS:

“Historicamente, a ciência ocidental sempre procurou distinguir-se dele, e não seria difícil para a academia sustentar que a teoria administrativa corrente no mercado não vai muito além do senso comum bem informado e com boa retórica” (2003:61).

Contudo, também parece que, se esse critério fosse absoluto, outras profissões teriam padecido da mesma dificuldade. Assim, a própria medicina - tida, junto com o direito, como referência de profissão -, não passava, até fins do século XIX, no dizer de FREIDSON, de um tipo de feitiçaria ou magia, somente vindo a se afirmar definitivamente com a mudança qualitativa das práticas médicas, em parte devido à contribuição das descobertas científicas e das invenções técnicas⁷⁵.

⁷⁴ “Para Carr-Saunders e Wilson, cuja preocupação principal foi identificar os atributos que permitiam distinguir as profissões, tomadas como factos naturais, do conjunto das ocupações, uma profissão emerge quando um número definido de pessoas começa a praticar uma técnica [intelectual] fundada sobre uma formação especializada, dando resposta a necessidades sociais” (RODRIGUES, 1997:8, inclusão nossa).

⁷⁵ “*un patient moyen traité par un praticien moyen pouvait, pour la première fois, voir son état s’améliorer avec plus d’une chance sur deux: la différence entre un médecin et celui qu’on appelle un charlatan ne resi-*

O exemplo da medicina, porém, poderia fazer pensar que se deveria elevar a critério sobrevalente o da eficácia da prática na caracterização da profissão. Mas, se assim fosse, nenhuma outra profissão poderia ultrapassar o desempenho do administrador, visto o crescimento do poder econômico e político das organizações empresariais no último século. Entretanto, poder-se-ia atribuir o sucesso econômico-financeiro dos empreendimentos com objetivo de lucro ao desempenho do administrador? É a competência administrativa apanágio do administrador? O termo administrador é suficientemente preciso para caracterizar uma profissão específica em lugar de uma função genérica? E o termo administração?

O termo administração apresenta, ao menos, quatro acepções ou sentidos distintos:

1. corpo de conhecimentos, mais ou menos estruturado e sistematizado, compondo a área de saber específico denominada de Administração;
2. corpo dirigente de uma organização, estabelecido como campo de poder, incumbido das decisões estratégicas e da condução geral do negócio, referido como a Administração ou, às vezes, Alta Administração, para diferenciar a cúpula dos demais níveis da hierarquia;
3. conjunto dos elementos que compõem, em teoria, o processo administrativo: planejamento, organização, direção e controle, sem que haja unanimidade entre os autores quanto ao número de elementos e a abrangência de cada um deles;
4. exercício da função administrativa, em que o ocupante de posição na hierarquia vale-se de um ou mais dos elementos componentes do processo administrativo, tomado isoladamente, em combinação ou em conjunto, para cumprir o seu mister.

Por sua vez, o termo administrador, estritamente, somente pode ser utilizado no sentido do exercício da função administrativa por membro de uma hierarquia. Contudo, como a posição hierárquica na estrutura das organizações pode variar e, por consequência, a abrangência da área de atuação e do poder de decisão, em lugar de ser utilizado o termo administrador, é comum a referência ao nível hierárquico, cuja denominação é genérica, no sentido de ser empregada pela maioria das organizações e, ao mesmo tempo, reveladora do *status* dentro de uma carreira, definida de forma bastante ampla. Ou seja, é usual a denominação de supervisor para aqueles que ocupam posição de administradores no mais baixo nível da hierarquia, reservando-se, via de regra, a denominação de gerência para os níveis médios ou intermediários e as denominações de diretor, vice-presidente, presidente aos administradores que ocupam o mais alto nível da hierarquia. Em teoria, apesar dessa variação na abrangência, a natureza do trabalho do administrador é a mesma, pois todos exercitam o

processo administrativo de planejamento, organização, direção e controle, aplicando-o, contudo, ao âmbito de atuação estabelecido pelo escopo do cargo.

Ora, claro está que, primeiramente, há grande diferença entre ocupar a posição de supervisor ou de diretor. Se a responsabilidade pela boa execução das tarefas é importante para que a organização mantenha relações adequadas com seu ambiente de negócios, o fundamental repousa sobre as decisões estratégicas que direcionam os investimentos à concretização de uma missão empresarial antevista, no mínimo, como satisfatória no médio prazo e sustentável no longo prazo. Entretanto, essa diferença de poder de influência, que por si só não é suficiente para descaracterizar os membros da hierarquia como administradores, pode ser bastante, talvez, para levar à identificação de dois grupos com interesses e aspirações distintos: os gestores, eles mesmos proprietários ou aliados e delegados diretos dos capitalistas, com os quais partilham desígnios e resultados, e os demais administradores, mais bem entendidos como aqueles especialistas treinados que agem *sine ira et studio* no exercício da função burocrática, conforme a tipologia proposta por WEBER, em estado de permanente adiamento proveitoso, na acepção de FREUD, à espera da recompensa prevista na meritocracia. Segundamente, é evidente, também, que para ocupar qualquer cargo, de supervisor a diretor, isto é, para exercer a função de administrador, não é pré-requisito que o ocupante da posição tenha domínio ou mesmo familiaridade com o corpo de conhecimentos teóricos da área de Administração.

Em sentido amplo, no entanto, aquele que diz de si que é administrador, pode tanto estar se referindo à sua origem como formação acadêmica, à sua função no âmbito de uma organização, à sua identidade no concerto das profissões, ou a seu meio de ganhar a vida, conforme argutamente propõem DUBAR e TRIPIER ao analisarem os sentidos que podem ser atribuídos ao conceito de profissão (op.cit. pp.10-12). Mas, o que ressalta, é que aquele que diz de si que é administrador, quer pela origem da formação, quer como identidade, pode não exercer a função e nem ganhar a vida com ela, enquanto aquele que a exerce e com ela ganha a vida, pode com ela não se identificar, tanto no concerto das profissões, como em termos de formação acadêmica específica. Além disso, não há como relacionar a evolução do desempenho empresarial com a formação em administração, ou com a adoção das prescrições ou descrições assentadas na teoria da Administração. Tampouco, por isso, há que exaltar a experiência no exercício da função de administrador como elemento-chave, relegando o aparato teórico, pois em ambiente permanentemente mutante, a experiência

pode mais bem saber à idéia de repetição do que à de inovação, que seria possivelmente a mais adequada para enfrentar mudanças.

Configuradas, assim, as insuficiências da teoria e da prática para explicar a posição de administrador, como situar os administradores no concerto das profissões que mais frequentemente compõem os quadros que exercem função de administrador no Brasil? Será que as abordagens tradicionais da sociologia das profissões poderiam aportar referenciais analíticos para melhor entendimento do processo?

RODRIGUES, em seu trabalho sobre a Sociologia das Profissões⁷⁶ (1997), salienta que a maioria dos autores do campo reconhecem na história da disciplina “dois grandes períodos: um primeiro, anterior à década de 70, dominado pelas perspectivas funcionalistas; e um segundo, após o movimento crítico, de emergência de uma pluralidade de paradigmas” (p.3). O primeiro período, de fato, envolve desde os trabalhos iniciais de Carr-Saunders (1928) e Carr-Saunders e Wilson (1933) e evoluem no pós-guerra com as contribuições de Parsons, Merton, Goode, Barber e Moore, naquilo que passou a ser denominado paradigma funcionalista⁷⁷, e de Hughes e Bucher e Strauss, seguindo mais a tradição da Escola de Chicago e do interacionismo simbólico⁷⁸. Esse período é também aquele que, coincidentemente, se implantam e desenvolvem os cursos de administração e que a profissão de administrador é regulamentada no Brasil, pelo que o aporte das perspectivas dessas duas vertentes da sociologia das profissões pode ser profícuo.

RODRIGUES compreende que a abordagem funcionalista assenta-se em três pressupostos definidores do conceito de profissão: 1. existência de saberes científico e prático, adotados por comunidade formada em torno do mesmo corpo de saber; comunhão de valores e do ideal de serviço; 2. reconhecimento social da competência, fundada sobre forma-

⁷⁶ “Muitos autores sublinham no processo de construção deste subdomínio [da sociologia das profissões]... por um lado, as alianças da sociologia com a planificação tecnocrática e o poder e, por outro, a emergência de diferentes grupos ocupacionais aspirando ao estatuto de profissão, entre os quais os próprios sociólogos” (RODRIGUES, op.cit. p.2, inclusão e exclusão nossas).

⁷⁷ “No quadro das teorias funcionalistas das profissões, o termo profissão designa um conceito - um tipo-ideal das profissões - construído e justificado pela existência real de associações profissionais, desempenhando um papel sobre a esfera política, com uma ideologia específica e regras de conduta codificadas” (RODRIGUES, op.cit. p.36).

⁷⁸ “Na abordagem interacionista, as profissões são encaradas como objetos da prática cotidiana, produto da vida social, não podendo, portanto, ser confundidas com um conceito construído segundo as regras do raciocínio científico” (RODRIGUES, op.cit. p.36). A divisão do trabalho resulta de interações e processos de construção social, ao contrário da perspectiva funcionalista que tem implícita uma visão naturalista do fenômeno, isto é, a divisão do trabalho como resultado da capacidade técnica de responder a necessidades sociais.

ção longa; 3. existência de instituições profissionais como resposta a necessidades sociais, contribuindo à regulação e controle sociais e ao bom funcionamento da sociedade. Os grupos profissionais, por sua vez, organizam-se institucionalmente, valendo-se de tríplice estrutura: 1. escolas e institutos de formação superior, que tanto desenvolvem e transmitem o corpo de conhecimentos, como se incumbem da socialização dos profissionais; 2. associações profissionais, que contribuem para promover os valores profissionais junto à sociedade e para manter e aumentar a autonomia e autoridade profissionais; 3. sistema de licenças, que protege a autoridade e o prestígio profissionais e assegura o controle social do exercício da profissão pelos nela iniciados (p.13)⁷⁹.

Já a corrente denominada interacionista, na expressão de RODRIGUES, repousa teórica e metodologicamente sobre o conceito de carreira, em que cada ocupação tem uma carreira, uma história, através da qual deve ser analisada. Assim, para Hughes, mais do que definir o que é profissão, cabe “identificar as circunstâncias segundo as quais as ocupações se transformam em profissões”. Desse modo, a especificidade de cada profissão reside nas condições de seu exercício, ou seja, dentro da divisão social do trabalho, como a profissão encontra espaço para instituir-se como uma divisão moral do trabalho. Daí decorre ser necessário a obtenção de licença - autorização legal de exercício de funções interditas a outros, para assegurar o emprego pela limitação da concorrência - e de um mandato: obrigação de assegurar a oferta do trabalho para o qual a licença tenha sido concedida, delimitando tanto a própria função como a conduta de outros em relação ao campo do exercício profissional⁸⁰. Hughes “identifica as escolas e os professores como instituições centrais nos processos de profissionalização...” (p.17), pois são elas que, pela construção e imposição do currículo, diferenciam os profissionais dos leigos e, de fato, habilitam ou atribuem licença para trabalhar naquilo que se poderá transformar numa carreira.

⁷⁹ GOODE considera que as profissões constituem-se em comunidades dentro da comunidade, cujos membros partilham identidade, valores, linguagem e um estatuto adquirido para toda a vida. Têm poder de controle sobre si e os seus membros, sobre a seleção e admissão de novos membros, bem como sobre a formação requerida “... estruturando a prática profissional de tal forma que os ‘de dentro’ estão em vantagem sobre os ‘de fora’... Assim, em troca da proteção contra a grande sociedade de leigos, o profissional aceita o controle social da comunidade profissional. Como consequência, a sociedade em geral obteve o controle social indireto pela cedência do controle social direto à comunidade profissional, a qual, assim, pode fazer julgamentos de acordo com as suas próprias regras”. (GOODE, William J. 1957. “Community within a community: the profession”, *American Sociological Review*, 22 (1), apud RODRIGUES, op.cit. supressões nossas).

⁸⁰ “Estas duas noções [licença e mandato] constituem a base da divisão moral do trabalho, isto é, o processo pelo qual funções diferentemente valorizadas por uma colectividade são distribuídas entre os membros de grupos” (RODRIGUES, 1997:15, inclusão nossa).

Tomadas ambas as perspectivas em suas semelhanças e diferenças é possível, então, identificar os atributos aplicáveis à área de exercício profissional do administrador. Em primeiro lugar, há convergência entre os autores de ambas as abordagens em ressaltar a centralidade da instituição de ensino superior na construção do espaço social de uma ocupação que aspire a ser aceita como profissão. Nesse aspecto, não só o ensino da Administração está institucionalizado, quanto se apresenta como aquele cuja oferta já começa a ultrapassar a demanda, pois os mais de 1.400 cursos existentes no País não encontram ocupação plena para suas vagas, ressalvadas aquelas instituições que, pelo seu prestígio, ainda necessitam efetuar exame de ingresso e ostentam elevados índices de candidatos por vaga.

O Brasil dispõe de sistema de licenças tanto para constituição e manutenção de cursos superiores, concedidas pelo Ministério da Educação, como para o exercício de profissão regulamentada, dependente de lei aprovada pelo Congresso Nacional. A lei que regula a profissão e prescreve suas atribuições, estabelece o mandato.

A licença para funcionamento de instituição de ensino superior dá-se em dois momentos: *autorização de funcionamento*, antes da abertura do primeiro processo seletivo, mediante avaliação das condições de oferta, ou seja, das condições que a instituição oferece para iniciar o funcionamento, cuja descrição está contida no documento denominado Plano de Desenvolvimento Institucional, que abrange, entre outras, as instalações (instalações físicas, biblioteca, laboratórios etc), o projeto pedagógico do curso e a qualificação docente (titulação e experiência); *reconhecimento do curso*, após dois anos de funcionamento e antes da conclusão do curso pela primeira turma de formandos, com base na comparação entre aquilo que estava previsto no Plano de Desenvolvimento Institucional e o que efetivamente foi realizado, somente podendo ser registrado oficialmente e ter validade jurídica o diploma expedido por curso reconhecido. As avaliações são efetuadas por comissões de professores-consultores, especialistas em cada área de conhecimento, escolhidos *ad hoc* entre aqueles que se qualificam junto ao Ministério da Educação, sendo livre a inscrição para os que apresentam os requisitos solicitados (titulação, experiência, publicações).

A licença para exercício profissional de profissão regulamentada é assegurada pelos conselhos de registro profissional e constituídos por força de lei, cuja função precípua é não apenas o registro dos profissionais, mas zelar para que o campo profissional seja respeitado e o exercício profissional se dê na conformidade da lei. Na área de Administração

os Conselhos Regionais, atuam no âmbito de estados da federação e são encimados pelo Conselho Federal de Administração. Para este, dos cerca de um milhão de bacharéis que estima formados desde a regulamentação da profissão, ao redor de um quinto solicitou registro nos conselhos regionais⁸¹.

Na área de Administração e para os administradores parece que estão presentes os requisitos institucionais assumidos como necessários pelas correntes funcionalista e interacionista, respeitadas suas peculiaridades. Mas, o atendimento a esses requisitos é suficiente para caracterizar a profissão? Estariam certos pressupostos funcionalistas, justamente aqueles que lhe são específicos para a configuração de profissão, plenamente atendidos?

Tomando-se o primeiro dos pressupostos, no que lhe é mais importante, se é possível aceitar a existência de saber científico e prático na área de Administração - com as restrições já apontadas sobre o nível de cientificidade desse saber -, que de qualquer modo forma corpo de conhecimentos, bem como que em torno desse saber possa existir comunidade profissional que partilha esse corpo de conhecimentos, nem que seja como crença, não há como imaginar, primeiro, comunhão de valores, depois um ideal de serviço para com a sociedade.

De fato, não há como comungar valores ou estar imbuído do ideal de prestação de serviço à sociedade quando à profissão não é possível assegurar sua autonomia, no sentido de cada administrador poder decidir, amparado por código de ética profissional, sobre aqueles aspectos de interesse da organização que conflitam com os interesses mais amplos da sociedade⁸², a despeito da pregação à “responsabilidade social empresarial”. O administrador somente se caracteriza como tal em ato, ao exercer função de coordenação em decorrência de ocupar cargo na estrutura de uma organização, mas para tanto não dispõe de arbítrio para agir segundo suas convicções pessoais ou partilhadas com sua comunidade profissional de referência, já que representa os interesses não da comunidade externa, a sociedade a que pertence, mas de uma comunidade interna, a qual está preso por relação de

⁸¹ A “Pesquisa Nacional sobre o Perfil, Formação, Atuação e Oportunidades de Trabalho do Administrador”, aponta que os “Administradores registrados nos CRAS em dezembro de 2003 era de 207.593 profissionais, representando pouco mais de 20% da população total” (p.10).

⁸² Parece que os administradores estão mais propensos a se identificarem com as exigências das organizações do que com a coletividade profissional ou com a sociedade. A “Pesquisa Nacional” 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”, levando a “entender que a preocupação maior dos Administradores, hoje, está centrada na questão empregabilidade” (op.cit. p.18).

emprego e subordinação, ou seja, de dependência⁸³, e cujo objetivo é obter vantagem - em relação aos fornecedores, aos compradores, à concorrência -, na busca de retorno sobre o investimento acima da média da sua indústria, que garanta sua sustentabilidade.

É possível concordar com CARR-SAUNDERS e WILSON, quando afirmam que “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”. Não é tão fácil aceitar, no entanto, quando asseveram que “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”. Isto porque, ao longo dos últimos 100 anos, foi desenvolvida uma técnica intelectual de gestão de negócios. Essa técnica intelectual pode ser adquirida por formação especializada, já que envolve múltiplos conhecimentos requeridos para operar em ambientes cambiantes e complexos.

É que, além disso, a par da técnica, do administrador é requerido o desenvolvimento de atitudes, calcadas em específica visão de mundo, convergente com os interesses das elites, a despeito das necessidades da sociedade. A formação das atitudes parece ser mais importante do que o saber provindo da teoria e da prática⁸⁴ e pode ser internalizada por todos aqueles que participem das empresas, exerçam ou não função de administrador. Não importa mesmo se a formação acadêmica de origem seja engenharia, economia, contabilidade, direito, psicologia, administração ou outras tantas de menor relevância para o mundo

⁸³ COVRE (1991:29), apoiada em Mills, aponta a diferença de influência decorrente da posição ocupada na hierarquia organizacional, o que “confere diferentes graus de poder para tomar iniciativas, planejar e executar tanto o próprio trabalho, como o dos outros”, mantida a dependência aos níveis superiores. Indica que “nos escalões referentes ao processo de produção as decisões são mais autônomas” e que o processo de mobilização “se assemelha ao de burocratização, isto é, tempo de trabalho e eficiência”. Entretanto, as decisões de maior importância “são de âmbito dos escalões de cúpula” e estes “são escolhidos por sua relação com a propriedade”: “trata-se de ‘assalariados’ de alto nível servindo ao capital, e neste sentido estaria desmistificada a neutralidade do poder burocrático”. Então, cita Mills: “a gerência é o ‘ethos’ dos altos círculos – concentrar o poder em poucas mãos, e dar a impressão aos subordinados que eles também participam (...), mantendo um controle rígido sobre os outros, mas não os dominar, mas sim às suas experiências”.

⁸⁴ COVRE (1991:114) refere-se ao “administrador em formação” considerando tanto os indivíduos no processo escolar como em sua integração à “máquina burocrática empresarial”, aonde “vão incorporando características próprias da visão de mundo ‘modernizante’”. (...) “A assimilação dessa ideologia pelos alunos/administradores se realiza, portanto, ao nível da formação escolar, e também, embora de forma diferente, ao nível do ambiente empresarial de que vai fazendo parte, inicialmente como estagiário, em cargos não muito importantes, enquanto é estudante, e depois de formado, em cargos de influência crescente”. (...) “No desempenho destes cargos, os valores que possuem vão transfigurando-se e chegando cada vez mais próximo da ideologia dominante, o que significa dizer que quanto mais integrados estejam na empresa, mais aptos estarão para desempenhar a sua função de ‘assalariados portadores do capital’”.

dos negócios. Menos ainda se os não administradores obtenham segunda formação em Administração, mesmo que seja nos denominados MBA's⁸⁵, já que parece bem menos provável que os oriundos de cursos de Administração venham a cursar direito, engenharia, economia, contabilidade, psicologia etc. como segunda formação, até porque não se concebe que se possam estudar essas disciplinas em cursos rápidos de especialização. Como salientam PFEFFER e FONG (2003:26), referindo-se ao ambiente norte-americano:

“Nossa revisão das evidências sugere problemas potenciais. Na maioria das vezes, há claras evidências de que o diploma de MBA, particularmente de escolas de segunda linha, ou as notas conquistadas nos cursos de Administração - uma medida do domínio das disciplinas - não estão relacionadas tanto com salários quanto com a conquista de posições mais elevadas nas organizações. Esses dados sugerem, no mínimo, que o componente treinamento, ou educação em administração, está apenas longinquamente relacionado ao mundo da gestão empresarial. Uma desconexão similar é observada quando consideramos as pesquisas acadêmicas. Novamente, a pouca evidência disponível sugere um efeito modesto e uma ligação limitada entre a pesquisa em gestão e a prática.”

A função de administrador é contingente e a formação em Administração é, no máximo, propedêutica. O que os oriundos dessa formação podem esperar é vir a compor as baixa e média hierarquias das empresas⁸⁶, sem que a ocupação dessas posições se relacione diretamente com a área de formação. Aliás, é sintomático o fato de que apenas 20% dos formados sejam registrados nos conselhos profissionais. É que não é possível, sem mencionar seu número de registro nos documentos que assine, ao advogado relacionar-se com os órgãos da Justiça, ao contador assinar as demonstrações financeiras da empresa, ao engenheiro aprovar uma planta de construção civil, ao médico prescrever uma receita, ao psicólogo emitir um laudo. Do administrador, no que é requerido seu registro profissional?⁸⁷

Em torno da Administração, sem dúvida, giram múltiplos interesses: dos mantenedores de cursos, da comunidade acadêmica diretamente envolvida, dos grandes consultores internacionais, da produção editorial e gráfica, da mídia dita especializada..., pois todos vivem de seus modismos e da grande dimensão de seu mercado. Não é possível, contudo,

⁸⁵ 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 (op.cit. p.24).

⁸⁶ Na “Pesquisa Nacional”, 59,3% dos respondentes indicaram ocupar cargos de assessor, supervisor ou chefe, coordenador, técnico ou analista, função pública ou outros e 26,1% função de gerente (op.cit. p.14).

⁸⁷ “Apesar dos Administradores participarem nas organizações da elaboração de planos, projetos e documentos de nível estratégico, entre outros, alguns exigidos por lei, o fato de não lhes ser atribuída a responsabilidade pela emissão de qualquer um deles, impede o reconhecimento de sua atuação legal” (“Pesquisa Nacional”, op.cit. p.33).

com base nos paradigmas funcionalista e interacionista da sociologia das profissões, caracterizar o administrador como profissão, a não ser no sentido que as línguas latinas dão ao termo, que é por demais abrangente: quase toda atividade remunerada é denominada profissão. No sentido anglo-saxão do termo⁸⁸, a Administração é, sem dúvida, *big business*, mas administrador não é *profession*.

Ainda sob a perspectiva da sociologia das profissões, FREIDSON (1996, 1998) aborda o período mais recente, pós 1970, e busca identificar o modo como se institui o poder das profissões bem como construir quadro de referência que possibilite análise sistemática de seus atributos⁸⁹, dado considerar que há um renascimento do profissionalismo. No entender do Autor, o profissionalismo enseja que o controle da divisão do trabalho seja estabelecido entre as ocupações, que “negociam limites jurisdicionais entre si”, método este “preferível aos modos alternativos de organizar o trabalho de profissionais (e outros)”, visto que as demais opções estariam assentadas no “controle da seleção e da organização dos trabalhadores pelas escolhas dos consumidores individuais no livre-mercado”, ou em “controle efetuado por uma administração monocrática e racional-legal”, cada qual determinada por específica combinação de poder político e econômico, levando a diferentes consequências.

FREIDSON caracteriza profissão como “um tipo específico de trabalho especializado”, que se destaca no universo de ocupações e ofícios desempenhados na economia e reconhecidos oficialmente. No entanto, em sentido amplo, todo trabalho, isto é, todo conjunto de atividades, produtivas ou criativas, que o homem exerce para atingir determinado fim, é especializado. Além disso, qualquer ocupação pode ser entendida como uma concepção social de que específica série de tarefas ou trabalho completo, unos em seu misteres mas parte do amplo conjunto de trabalhos requeridos socialmente, merece ser realizado. Isto enseja questionar sobre as razões que podem levar à distinção, dentre as ocupações existentes em dada sociedade, daquelas que podem assumir o estatuto de profissão. Então,

⁸⁸ “... en Angleterre, comme aux États-Unis (et dans de nombreux autres pays dits ‘anglo-saxons’), des législations distinguent un sous-ensemble d’activités appelées professions dont les membres sont pourvus de droits spécifiques, tels que se constituer en association autonome et reconnue, interdire l’exercice de l’activité à ceux qui n’en sont pas membres, organiser la formation. Les autres activités sont appelées occupations et leurs membres peuvent seulement se syndiquer...” (DUBAR e TRIPIER op.cit. p.7).

⁸⁹ O Autor considera “que a natureza do conceito de profissão nos proporciona um número limitado de opções. A opção que pode levar a um método coerente e sistemático de análise exige que se abandone a tentativa de tratar a profissão como um conceito genérico e se volte, em vez disso, para um conceito genérico de ocupação dentro do qual possamos localizar, analiticamente, as ocupações particulares que têm sido rotuladas de profissões” (1998:48).

para melhor compreender a natureza e valor social atribuído ao trabalho, há que atentar quer ao conhecimento ou à perícia requeridos em sua execução - visto o que distingue as ocupações umas das outras serem o conhecimento e a competência especializados necessários à realização de tarefas estabelecidas numa divisão de trabalho -, quer às idéias de conhecimento e de perícia valorizadas em cada cultura.

FREIDSON (1996:143) salienta que, em geral, dependendo do que é requerido à execução do trabalho, têm-se denominado de “não-qualificadas” as atividades que podem ser executadas por qualquer membro de sociedade industrial, “sem instrução ou preparo suplementar” além daquele proveniente do aprendizado doméstico ou escolar usual; de “semi-qualificadas” as atividades que requerem prática e rápido treinamento no local de trabalho; de “qualificadas” as que demandam treinamento prolongado, “categoria à qual se adaptam tanto o trabalho profissional como o de ofício”. Entretanto, para o Autor, é preciso distinguir, adicionalmente, “o grau em que as atividades são simples e repetitivas”, propícias à *especialização mecânica*, e, contrariamente, complexas e variáveis umas em relação às outras, requerentes de “considerável discernimento” para permitir a adaptação do conhecimento e da qualificação a cada circunstância, ou seja, de *especialização criteriosa*. O trabalho das profissões distingue-se dos de ofícios, pelo tipo de conhecimento e qualificação empregados no exercício do julgamento, baseado na formação em conceitos e teorias abstratas; quer dizer: “o trabalho das profissões se distingue do trabalho dos ofícios por ser uma *especialização criteriosa teoricamente fundamentada*”. Nos termos do Autor:

“Distinguem-se de outras ocupações pelas tarefas específicas que reivindicam e pelo caráter especial do conhecimento e competência exigidos para realizá-las. A autoridade do conhecimento é decisiva para o profissionalismo, e é expressa e transmitida por uma diversidade de agentes e instituições: não depende exclusivamente das relações profissional/cliente ou das atividades oficiais de associações” (1998:71).

Há que salientar, todavia, que à medida que os “recursos” dos profissionais sejam primordialmente compostos de capital cultural e de capital social, nos sentidos que lhes empresta BOURDIEU (1998), a sobrevivência depende tanto do capital econômico quanto do capital político que possam angariar e mobilizar. “O modo como o capital econômico está concentrado e organizado, portanto, não pode deixar de influenciar o poder que as profissões possuem como organizações corporativas e a autonomia que os profissionais individuais têm em seu local de trabalho”, como aponta FREIDSON (1998:76).

Ora, tomando-se dessas proposições é possível, então, comparar o tipo ideal de profissão com as características da área de Administração, compondo o quadro abaixo, para aferir a correspondência entre eles.

Quadro 15. O Tipo Ideal de Profissão e a Administração

Tipo Ideal de Profissão	Administração
Status oficial de força de trabalho	
Emprega corpo especializado de conhecimentos e qualificações.	O corpo de conhecimentos e as qualificações são especializados nas áreas funcionais, mas genéricos ou pouco articulados nas teorias de organização.
Subsistência em mercado de trabalho formal.	Constitui-se numa das ocupações com maior presença no mercado de trabalho formal.
Status oficial e público relativamente alto.	Status empresarial e público em declínio.
Fundamentada em conceitos e teorias abstratos e de caráter criterioso.	Conceitos e teorias abstratos e de caráter criterioso, mas por serem caracterizáveis como não indo “muito além do senso comum bem informado e com boa retórica”, perdem a conotação de criteriosos.
Jurisdição	
Jurisdição sobre corpo especializado de conhecimentos e qualificações.	Os conhecimentos utilizados provém de várias áreas de saber e são apropriados, em geral, de forma parcial, superficial e ligeira. A apropriação dá-se indistintamente pela comunidade acadêmica e no âmbito empresarial e, muitas vezes, por esta sem aquela.
Divisão do trabalho específica, organizada e controlada pela ocupação.	A ocupação não consegue controlar a divisão do trabalho, partilhando as atribuições com oriundos de outras formações.
Posição no mercado de trabalho	
Controle ocupacional da prática, garantindo o exercício das qualificações aos membros credenciados.	Não há controle ocupacional da prática, que pode ser exercida por leigos.
Supervisão e avaliação do desempenho dos membros credenciados.	Não há avaliação do desempenho dos membros pela comunidade profissional, quer em termos de processos e resultados, quer do ponto de vista ético.
Instituições de ensino	
Programa de treinamento fora do mercado de trabalho, em escolas associadas a universidades.	O treinamento tanto é ministrado em universidades, como <i>in company</i> , enfocando aspectos pontuais de interesse das organizações.
Currículo estabelecido, controlado e transmitido por membros da profissão.	A exigência de o currículo específico ser ministrado por membros da profissão não é estritamente cumprida. O currículo, aberto, comporta ampla variedade de conteúdos.
Corpo docente com dedicação integral ao ensino e à pesquisa, atuando pouco ou nada no mercado de trabalho cotidiano.	Boa parte do corpo docente atua no ensino e no mercado de trabalho. Dos trabalhos dos docentes dedicados ao ensino e à pesquisa, “a pouca evidência disponível sugere um efeito modesto e uma ligação limitada entre a pesquisa em gestão e a prática”.

Fonte: Autor, com base em FREIDSON (1996, 1998).

A comparação *vis-à-vis* dos atributos do tipo ideal de profissão, na forma concebida por FREIDSON, com ao campo da Administração, pode ainda ser enriquecida se, mantido o arcabouço do modelo, forem elencadas as considerações finais da Pesquisa Nacional sobre o Perfil, Formação, Atuação e Oportunidades de Trabalho do Administrador, para dar origem ao quadro a seguir. Nele, há que se relevar o arbítrio empregado no enquadramento de cada enunciado conclusivo, pois, em muitos casos, o mesmo enunciado pode ser pertinente a mais de um aspecto. Contudo, o que ressalta, é a coerência do conjunto, que permite concluir, quaisquer que sejam os paradigmas adotados, que a ocupação de administrador não contém os requisitos que permitiriam reclamar-lhe o estatuto de profissão.

Quadro 16. Bases do Profissionalismo e a Administração no Brasil

Status oficial de força de trabalho
Emprega corpo especializado de conhecimentos e qualificações. Subsistência em mercado de trabalho formal. <i>Status</i> oficial e público relativamente alto. Fundamentada em conceitos e teorias abstratos e de caráter criterioso.
<p>“Comparativamente aos outros profissionais, o administrador é considerado de bom nível para atuar em todas as áreas de uma organização, embora seu acesso a cargos executivos sejam mais difícil que outros”.</p> <p>“O setor predominante de atuação dos administradores é o de serviços e, também, o que deverá ocupar mais profissionais da área nos próximos cinco anos”.</p> <p>“A “pulverização” do curso de Administração em outros cursos voltados para algumas de suas disciplinas esvazia-o e aumenta a impressão percebida de que os administradores, já vistos como generalistas, não são especializados em qualquer área”.</p> <p>“Os administradores consideram mais as perspectivas do mercado de trabalho do que a sua vocação, no momento em que escolhem o curso de graduação”.</p> <p>“Quase nenhuma organização recruta profissionais visando prioritariamente a graduação, prevalecendo competências e habilidades nas exigências do perfil para o candidato”.</p>
Jurisdição
Jurisdição sobre corpo especializado de conhecimentos e qualificações. Divisão do trabalho específica, organizada e controlada pela ocupação.
<p>“A legislação que regulamentou a profissão de administrador está defasada diante do que o mercado de trabalho sinaliza, e algumas áreas que lhe deveriam ser privativas têm sido incluídas na descrição do perfil de outros profissionais”.</p> <p>“Apesar dos administradores participarem nas organizações da elaboração de planos, projetos e documentos de nível estratégico, entre outros, alguns exigidos por lei, o fato de não lhes ser atribuída a responsabilidade pela emissão de qualquer um deles, impede o reconhecimento de sua atuação legal”.</p> <p>“As funções gerenciais nas organizações, sejam públicas ou privadas, têm sido ocupadas por profissionais de todas as áreas, porquanto aquelas têm priorizado as competências, ao invés da graduação”.</p> <p>“A possibilidade da implantação do exame de proficiência para o exercício profissional foi considerada pelos administradores”.</p>

Posição no mercado de trabalho

Controle ocupacional da prática, garantindo o exercício das qualificações aos membros credenciados. Supervisão e avaliação do desempenho dos membros credenciados.

“Os três públicos da pesquisa [administradores, professores, empregadores] estão muito distantes do Sistema CFA/CRAS e, não raro, confundem a sua atuação com a dos sindicatos”.

“Com relação à atuação específica do CFA, consideram a necessidade de ações junto ao MEC (quanto aos cursos) e junto ao Ministério do Trabalho (quanto à regulamentação da profissão)”.

“Quanto aos CRAS, consideram que a sua missão de fiscalizar o exercício profissional só pode oferecer resultados positivos se a sociedade estiver conscientizada para as áreas e os limites de atuação do administrador”.

“Os cursos para a formação de Tecnólogo podem representar uma ameaça ao administrador se os empregadores entenderem que aquela mão-de-obra de custo mais reduzido preenche suas necessidades na área operacional, como já tem sido observado”.

Instituições de ensino

Programa de treinamento fora do mercado de trabalho, em escolas associadas a universidades. Currículo estabelecido, controlado e transmitido por membros da profissão. Corpo docente com dedicação integral ao ensino e à pesquisa, atuando pouco ou nada no mercado de trabalho cotidiano.

“A expansão dos cursos de Administração em todo o país tem formado atualmente grandes contingentes de administradores que, mal formados, deverão trazer prejuízos ao profissional da área”.

“Os cursos de Administração não estão preparando convenientemente o administrador para enfrentar os desafios do mercado de trabalho, seja pela desatualização de suas disciplinas, seja pela não incorporação de avanços tecnológicos”.

“Ao invés da existência de projetos que visam a redução do tempo de duração dos cursos de Administração, deveria haver projetos para melhorar a sua qualidade e para preparar o aluno para, além dos desafios da área acadêmica, os do mercado de trabalho”.

Fonte: Autor, com base em FREIDSON (1996, 1998) e na “Pesquisa Nacional” (2003:32).

Formação do administrador: a busca de bases para os projetos

Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas - sinais, indícios - que permitem decifrá-la.

GINZBURG

Os melhores cursos de graduação em Administração

BOURDIEU (2002:34) chama a atenção para o fato de que o “médio é opaco, obscuro”, pois aprende-se a associar o bom ao único, ao singular, ao inimitável, ao raro, enquanto que, contrariamente, o comum, o banal, o ordinário, o médio, conotam o ruim, formando uma espécie de rede ou sistema de adjetivos em que “o bom está sempre ao lado do *um* e o ruim ao lado do *comum*”. Essa estrutura associativa, permanentemente reforçada pelo incentivo à busca de singularização, diferenciação, supremacia, ou, quando não atingíveis, de igualação com os positivamente distintos ou distinguidos, serve de justificativa à adoção de procedimentos de análise e avaliação para embasar comparações. Os propósitos que motivam esses esforços podem estar voltados à mera satisfação de vaidades, ao estabelecimento de ordenamentos classificatórios que possam servir como indicadores de excelência ou de deficiência, mas também é possível vinculá-los a processos de aprendizagem. Neste caso, as análises e avaliações buscam identificar práticas que se revelam eficazes para, das comparações, haurir conhecimentos que possam ser indutores do autodesenvolvimento: esse é o sentido do *benchmark*.

No caso da pesquisa “O que podemos aprender com os cursos 5A?”, o objetivo foi o de reunir materiais que pudessem contribuir à discussão fundamentada de características dos cursos de graduação em Administração, tomando como referências os conteúdos dos Relatórios de Avaliação das Condições de Oferta e dos projetos pedagógico dos cursos nos quais os estudantes lograram classificação “A” nas cinco primeiras edições do Exame Nacional de Cursos⁹⁰, bem como os Relatórios Síntese, com os resultados gerais das avali-

⁹⁰ São 13 as instituições que ofereceram os cursos que satisfazem essa condição: Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas, Escola Superior de Propaganda e Marketing, Faculdade de Administração da Fundação Armando Álvares Penteado, Faculdade Ruy Barbosa de Administração, Faculdade de Administração da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Faculdade de Administração da PUC de São Paulo, Faculdade de Ciências da Administração da Universidade de Pernambuco, Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo - *campus* Ribeirão Preto, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da USP - *campus* São Paulo, Faculdade de Administração e Finanças da Universidade Federal do Paraná, Faculdade de Administração da U. F. de Pernambuco, Faculdade de Administração da U. F. de Santa Maria e Faculdade de Administração da U. F. de Uberlândia.

ações patrocinadas pelo MEC, divulgados pelo INEP a cada ano. A escolha desse critério para seleção dos cursos analisados deu-se mais pela uniformidade do padrão de medida, possibilidade de acesso às informações e limitação da quantidade de instituições a terem seus documentos analisados⁹¹, do que pela atribuição de pleno crédito à base avaliativa oficialmente instituída. Ao contrário, valendo-se do específico caso dos cursos de graduação em Administração, é possível alimentar a discussão sobre a própria política pública de avaliação institucional implementada desde 1996, já que, entre outras considerações, “a avaliação institucional não pode ser reduzida a um instrumento de medida de atividades de indivíduos isolados, nem de trabalhos descolados de seus meios de produção” (op.cit. p.7).

O fato é que esses 13 cursos, cujos graduandos obtiveram A por cinco vezes sucessivas, destacaram-se dos demais em alguns aspectos. O primeiro deles foi no quantitativo, o que fica evidente ao se proceder, por aproximações sucessivas, a seu isolamento para análise, a partir do total de cursos e graduandos de Administração participantes do ENC.

A Tabela 1, inicial ao percurso de cinco passos, aponta o número de cursos, de graduandos e de graduandos por curso, a cada ano do período.

Tabela 1. Número de Cursos e Graduandos Participantes do ENC de 1996 a 2000

Dependência Administrativa	1996		1997		1998		1999		2000	
	Cursos	Grad.	Cursos	Grad.	Cursos	Grad.	Cursos	Grad.	Cursos	Grad.
Federal	36	1.392	38	2.861	40	2.479	39	2.573	41	2.785
Estadual	30	1.600	31	2.395	35	2.121	39	2.216	44	2.659
Municipal	29	1.778	30	1.498	23	2.083	39	2.496	56	3.619
Privada	240	20.178	255	24.564	293	28.453	314	30.565	310	31.987
<i>Total</i>	<i>335</i>	<i>24.948</i>	<i>354</i>	<i>31.318</i>	<i>391</i>	<i>35.136</i>	<i>431</i>	<i>37.850</i>	<i>451</i>	<i>41.050</i>
Pública	95	4.770	99	6.754	98	6.683	117	7.285	141	9.063
Privada	240	20.178	255	24.564	293	28.453	314	30.565	310	31.987
Pública	28,4%	19,1%	28,0%	21,6%	25,1%	19,0%	27,0%	19,2%	31,3%	22,1%
Privada	71,6%	80,9%	72,0%	78,4%	74,9%	81,0%	73,0%	80,8%	68,7%	77,9%
Graduandos/curso	74,5		88,5		89,9		87,8		91,0	

Fonte: Autor, com base nas Tabelas 5, 6, 10 e posfácio (op.cit. pp. 29 e 185).

⁹¹ Enviaram a documentação solicitada de forma completa: Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas, Escola Superior de Propaganda e Marketing, Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo - *campus* Ribeirão Preto. Documentação parcial, com variado grau de completude, foi fornecida por: Faculdade Ruy Barbosa de Administração, Faculdade de Ciências da Administração da Universidade de Pernambuco, Faculdade de Administração e Finanças da Universidade Federal do Paraná, Faculdade de Administração da Universidade Federal de Santa Maria.

De modo geral, a Tabela 1 indica o crescimento do número de cursos submetidos ao ENC, que passaram de 335 para 451, numa variação de 34,6% no período, com destaque para aqueles de dependência pública, cujo número aumentou em 48,4% (+46 cursos), comparativamente aos 29,2% dos de dependência privada (+70 cursos). O aumento dos cursos de dependência pública foi influenciado pela expressiva inclusão daqueles patrocinados pelos municípios, que quase dobraram no período (de 29 para 56), e dos de dependência estadual (evolução de 46,7%), já que as instituições federais mantiveram sua oferta em torno de 40 cursos. O número de graduandos, por sua vez, evoluiu mais do que proporcionalmente àquele dos cursos, apesar da estabilidade do número de graduandos por curso, variando 64,5% no período. Os cursos públicos responderam pelo aumento de 90% no número de graduandos, *vis à vis* os 58,5% dos provindos de privados, sem que, contudo, fosse modificada a relação histórica entre eles: *grossa modo* equivalente a 80% de graduandos oriundos de cursos privados e 20% de cursos de dependência pública.

O segundo passo é representado pela Tabela 2, que também aborda as variáveis número de cursos, de graduandos e de graduandos por curso, mas evidencia os cursos A.

Tabela 2. Número de Cursos A e Graduandos, Participantes do ENC de 1996 a 2000

Dependência Administrativa	1996		1997		1998		1999		2000	
	Cursos	Grad.	Cursos	Grad.	Cursos	Grad.	Cursos	Grad.	Cursos	Grad.
Federal	12	594	17	1.356	18	1.295	13	801	18	1.527
Estadual	6	457	8	637	9	871	12	723	13	831
Municipal	1	114	1	75	1	86	2	71	2	176
Privada	19	2.072	16	2.384	19	2.586	25	2.303	21	2.492
<i>Total</i>	38	3.237	42	4.452	47	4.838	52	3.898	54	5.026
Pública	19	1.165	26	2.068	28	2.252	27	1.595	33	2.534
Privada	19	2.072	16	2.384	19	2.586	25	2.303	21	2.492
Pública	50%	36,0%	61,9%	46,5%	59,6%	46,5%	51,9%	40,9%	61,1%	50,4%
Privada	50%	64,0%	38,1%	53,5%	40,4%	53,5%	48,1%	59,1%	38,9%	49,6%
Graduandos/curso	85,2		106,0		102,9		75,0		93,1	

Fonte: Autor, com base nas Tabelas 13, 14, 15, 16 e posfácio (op.cit. pp. 64, 65 e 186).

A adequada compreensão da Tabela 2 requer entendimento do critério utilizado pelo INEP para estabelecer a classificação dos cursos. Pelo critério, “para atribuição dos conceitos, os cursos foram ordenados segundo as médias obtidas (média aritmética das notas dos respectivos graduandos)” e as médias agrupadas em cinco faixas, delimitadas pelos

percentis 12, 30, 70 e 88. Isso é, os conceitos A e E foram atribuídos, simetricamente, aos cursos cujas médias situaram-se entre os 12% de melhor e pior desempenhos ($A > 88$ e $E < 12$), os conceitos B e D, aos 18% dos cursos que os seguiam ($70 > B \leq 88$ e $12 \geq D < 30$), cabendo ao conceito C designar os 40% de cursos no centro da distribuição ($30 \geq C \leq 70$).

Então, como o aumento da quantidade de conceitos A varia na direta proporção do número de cursos participantes, não faz sentido discutir sua evolução no período. Porém, fica saliente a maior proporção de cursos A entre os de dependência pública do que entre os de dependência privada, numa relação, *grosso modo*, 60% - 40%, não obstante 55,2% dos graduandos A terem provindo de cursos privados, contra 44,8% de públicos.

O passo seguinte remete à Tabela 3, que busca demonstrar a dinâmica evolutiva dos cursos A, conforme foram acumulando essa classificação nos sucessivos anos de realização do ENC, fazendo a contagem, a cada ano, dos que ostentavam A desde a primeira edição do ENC até o ano de referência, permitindo, ao termo, isolar os que granjearam 5A.

Tabela 3. Número de Cursos A Sucessivos e Graduandos, nos ENC de 1996 a 2000

Dependência Administrativa	1996		1997		1998		1999		2000	
	Cursos	Grad.	Cursos	Grad.	Cursos	Grad.	Cursos	Grad.	Cursos	Grad.
Federal	12	594	11	995	10	962	4	379	4	377
Estadual	6	457	4	378	4	389	3	336	3	293
Municipal	1	114	1	75	1	86	0	0	0	0
Privada	19	2.072	10	2.166	8	2.131	6	1.511	6	1.629
<i>Total</i>	38	3.237	26	3.614	23	3.568	13	2.226	13	2.299
Pública	19	1.165	16	1.448	15	1.437	7	715	7	670
Privada	19	2.072	10	2.166	8	2.131	6	1.511	6	1.629
Pública	50%	36,0%	61,5%	40,1%	65,2%	40,3%	53,8%	32,1%	53,8%	29,1%
Privada	50%	64,0%	38,5%	59,9%	34,8%	59,7%	46,2%	67,9%	46,2%	70,9%
Graduandos/curso	85,2		139,0		155,1		171,2		176,8	

Fonte: Autor, com base nas Tabelas 13, 14, 15, 16 e posfácio (op.cit. pp. 64, 65 e 186).

A Tabela 3 evidencia, acima de tudo, a dificuldade de manutenção do desempenho ao longo do tempo: dos 38 cursos A de 1996 apenas 13, pouco mais de um terço, lograram manter o conceito pelo período de cinco anos, a indicar a existência de algum padrão acadêmico passível de ser tomado como referência. Pior, a não manutenção do conceito A não se deveu a qualquer mudança de situação ou à melhoria de desempenho dos graduandos das demais instituições, visto que as médias anuais de todos os graduandos, durante o pe-

ríodo, variaram do mínimo de 32,5 em 1996, ao máximo de 38,8 em 1997, numa escala de 100 pontos, revelando amplitude de 6,3 pontos entre a maior e a menor média.

A Tabela 4, então, resume e compara os indicadores decorrentes da participação dos cursos de graduação em Administração no Exame Nacional de Cursos, no período de 1996 a 2000, valendo-se dos dados constantes dos relatórios do INEP.

Tabela 4. Indicadores dos Cursos de Graduação em Administração - ENC de 1996 a 2000

Item	1996		1997		1998		1999		2000	
	Cursos	Grad.	Cursos	Grad.	Cursos	Grad.	Cursos	Grad.	Cursos	Grad.
Cursos	335	24.948	354	31.318	391	35.136	431	37.850	451	41.050
Graduandos/curso	74,5		88,5		89,9		87,8		91,0	
Cursos A	38	3.237	42	4.452	47	4.838	52	3.898	54	5.026
	11,3%	13,0%	11,9%	14,2%	12,0%	13,8%	12,1%	10,3%	12,0%	12,2%
Graduandos/curso	85,2		106,0		102,9		75,0		93,1	
Cursos As sucessivos	38	3.237	26	3.614	23	3.568	13	2.226	13	2.299
	11,3%	13,0%	7,3%	11,5%	5,9%	10,2%	3,0%	5,9%	2,9%	5,6%
Graduandos/curso	85,2		139,0		155,1		171,2		176,8	
Cursos 5A	13	1.352	13	1.988	13	2.074	13	2.226	13	2.299
	3,9%	5,4%	3,7%	6,3%	3,3%	5,9%	3,0%	5,9%	2,9%	5,6%
Graduandos/curso	104,0		152,9		159,5		171,2		176,8	

Fonte: Autor, com base nas Tabelas 1, 2 e 3.

A Tabela 4 aponta dois fatos relevantes: o primeiro é o consistente aumento do número de graduandos por curso, à medida que aumenta a seletividade; o segundo é que os cursos 5A representaram cerca de 3% do total de cursos participantes do ENC, mas seus graduandos corresponderam a quase 6% do contingente dos que se submeteram ao exame. Caberia, pois, perguntar: Por que tão poucos se distinguem se as notas médias obtidas são baixas? Há homogeneidade dentro desse seleto grupo de cursos e graduandos? A participação de 3% no número de cursos, mas de quase 6% no de graduandos, está a apontar que, para além da concentração de egressos em poucos cursos, os melhores cursos têm maior capacidade de atuação eficaz com grandes contingentes de estudantes?

Direcionar a atenção aos dados históricos dessas 13 instituições pode levar à compreensão da participação de cada uma, tanto do ponto de vista da quantidade de graduandos como de seus desempenhos acadêmicos. Para facilitar a primeira dessas análises é melhor dispor os dados como na Tabela 5, ordenando os cursos por total de graduandos, de-

crescentemente, buscando enquadrá-los em faixas, bem como realizando totalizações identificadoras da participação por dependência administrativa, assim como por localização geográfica. Não menos interessante é a obtenção de médias de graduandos por curso, em cada uma das faixas.

Tabela 5. Distribuição dos Graduandos 5A por Curso, no período de 1999 a 2000

D.A.	Instituição	1996	1997	1998	1999	2000	Total	Acumulado	
								Qtde.	Percent
P	PUC - SP	432	377	400	497	457	2.163	2.163	21,8
P	EAESP - FGV	198	366	341	350	383	1.638	3.801	38,2
P	FAAP	182	315	311	332	354	1.494	5.295	53,3
	<i>Subtotal</i>	<i>812</i>	<i>1.058</i>	<i>1.052</i>	<i>1.179</i>	<i>1.194</i>	<i>5.295</i>		
P	PUC - RJ	79	110	232	199	272	892	6.187	62,2
E	FEA USP - SP	187	167	167	130	128	779	6.966	70,1
E	Univ. de Pernambuco	79	151	157	175	135	697	7.663	77,1
F	U. F. de Pernambuco	51	134	128	145	149	607	8.270	83,2
F	U. F. do Paraná	19	92	122	104	121	458	8.728	87,8
	<i>Subtotal</i>	<i>415</i>	<i>654</i>	<i>806</i>	<i>753</i>	<i>805</i>	<i>3.433</i>		
F	U. F. de Uberlândia	47	90	74	63	50	324	9.052	91,1
P	ESPM	25	42	36	77	88	268	9.320	93,8
P	Ruy Barbosa	23	47	46	56	75	247	9.567	96,3
F	U. F. de Santa Maria	17	70	30	67	57	241	9.808	98,7
E	FEA USP - RP	13	27	30	31	30	131	9.939	100,0
	<i>Subtotal</i>	<i>125</i>	<i>276</i>	<i>216</i>	<i>294</i>	<i>300</i>	<i>1.211</i>		
	Total	1.352	1.988	2.074	2.226	2.299	9.939		
Federal		134	386	354	379	377	1.630	1.630	16,4%
Estadual		279	345	354	336	293	1.607	3.237	32,6%
Privada		939	1.257	1.366	1.511	1.629	6.702	9.939	100,0%
	Pública	30,5%	36,8%	34,1%	32,1%	29,1%	32,6%		
	Privada	69,5%	63,2%	65,9%	67,9%	70,9%	67,4%		
Cidade de São Paulo		75,7%	63,7%	60,5%	62,3%	61,3%	63,8%		
Outras Cidades		24,3%	36,3%	39,5%	37,7%	38,7%	36,2%		
Graduandos/curso > 250		270,7	352,7	350,7	393,0	398,0	353,0		
Graduandos/curso 100<x<250		83,0	130,8	161,2	150,6	161,0	137,3		
Graduandos/curso <100		25,0	55,2	43,2	58,8	60,0	48,4		

Fonte: Autor, com base na Tabela 18 (op.cit. p.74).

A Tabela 5 permite constatar que os três cursos da primeira faixa - PUC-SP, EAESP-FGV e FAAP -, aquela que contempla os cursos com mais de 250 graduandos por ano, foram responsáveis por 53,3% dos formandos 5A no período. Se a elas forem somados os contingentes da FEA USP - *campus* de São Paulo e da ESPM, responsáveis, respectivamente, por 7,9% e 2,7% dos graduandos, a Cidade de São Paulo apareceu como sede de 64% dos graduandos 5A, com os cursos de dependência privada representando 56% deles. Além disso, se somados, os egressos da PUC-SP e da PUC-RJ representaram 30,1% de todos os graduandos, ou seja, o equivalente a 94% dos egressos das 7 instituições públicas tomadas em conjunto. Esses dados apontam a existência de impressionantes concentrações.

Para analisar o desempenho acadêmico dos formandos, no entanto, é requerido percurso de outra ordem. Em primeiro lugar, há que ressaltar, como faz o Quadro 17, as notas médias obtidas nos ENC pelos graduandos dos cursos de Administração. Isto porque é preciso relacioná-las ao critério de classificação dos cursos, para entender as implicações no que respeita às faixas extremas A e E.

Quadro 17. Nota Média Geral nos ENC de 1996 a 2000

Ano	1996	1997	1998	1999	2000
Média	32,5	38,8	37,5	37,8	34,9

Fonte: Relatórios Síntese do INEP.

Assim, visto o critério oficial estabelecer que sempre aos 12% de cursos com melhores notas seria atribuído o conceito A, a simples expansão do número de cursos a participar do ENC a cada ano acarretava, inevitavelmente, maior número de cursos nessa classificação, a despeito de qualquer evolução de desempenho acadêmico dos graduandos, como evidenciam as médias baixas e homogêneas ao longo do período. Além disso, o processo de distribuição forçada dos cursos pelos conceitos, tendia a acomodar as variações de notas em intervalos de baixa amplitude no centro da distribuição, correspondente ao conceito C, e em seus adjacentes, B e D, abrindo os conceitos A e E para acomodar todas as dispersões. No caso de 1999, as notas enquadráveis no conceito C variaram de 34,4 a 39,7, com amplitude de 5,3, aquelas incluídas no conceito B oscilaram entre 39,7 e 45,2, com amplitude de 5,5, enquanto o conceito A acatou as notas de 45,2 a 61,9, com amplitude de 16,7 e o conceito E de 17,9 a 30,7, com amplitude de 12,8. Em 2000 foi ainda pior, pois o conceito A acolheu notas de 41,3 a 59,6, com amplitude de 18,3. É justamente aí que pode repousar a distri-

buição de classificações iguais para desempenhos significativamente diferentes. Claro que o mesmo raciocínio vale para os cursos E, mas criar distinção entre eles parece burlesco.

A partir de 1999, contudo, o Relatório Síntese publicado pelo INEP passou a divulgar o desempenho comparativo dos estudantes de cada curso mediante a indicação do “porcentual de alunos da instituição que se encontram em cada um dos quatro grupos delimitados pelos percentis 25, 50 e 75 da distribuição de notas dos graduandos de todo o País”. Desse modo tornou-se possível identificar que, em 1999, 96,8% dos graduandos da FEA USP - *campus* de Ribeirão Preto, figuraram no grupo daqueles cujo desempenho estava entre os 25% melhores do País, enquanto, em contraposição, 48,2% dos graduandos da Ruy Barbosa estavam entre os melhores daquele ano.

Ora, tomando-se como base essa distribuição é possível identificar o desempenho dos graduandos dos cursos 5A, em 1999 e 2000, tanto para distinguir os melhores, quanto para aferir a existência de homogeneidade entre eles. Para tal, pode-se considerar os percentuais como valor em pontos e ponderar cada coluna, atribuindo pesos de 1 a 4 à medida que se vai do pior para o melhor desempenho, considerando a média ponderada assim obtida, devidamente equalizada para que o máximo corresponda a 100 pontos, como uma medida do desempenho. É o que propõem os quadros 18 e 19.

Quadro 18. Quadro de Referência de Desempenho em 1999

Instituição	P25 P50 P75				Medida	Ordem
EAESP - FGV	5,4	2,9	7,4	84,3	92,65	4
ESPM	1,3	13,0	15,6	70,1	88,63	6
FAAP	3,9	7,8	19,6	68,7	88,28	7
FEA USP - RP	0,0	0,0	3,2	96,8	99,20	1
FEA USP - SP	2,3	1,5	2,3	93,9	96,85	2
PUC - RJ	11,6	14,6	24,6	49,2	77,85	13
PUC - SP	10,7	10,1	26,4	52,8	80,43	12
Ruy Barbosa	3,6	10,7	37,5	48,2	82,58	10
Univ. de Pernambuco	10,3	10,9	22,9	55,9	81,20	11
U. F. do Paraná	5,8	9,6	27,9	56,7	83,88	9
U. F. de Pernambuco	8,3	7,6	17,9	66,2	85,50	8
U. F. de Santa Maria	1,5	6,0	11,9	80,6	92,90	3
U. F. de Uberlândia	4,8	3,2	20,6	71,4	89,65	5

Fonte: Autor, com base no Quadro 3 op.cit. p.81.

Evidencia-se, então, no ano de 1999, que o curso cuja medida de desempenho apresentou o maior número de pontos foi o da Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo - *campus* de Ribeirão Preto, identificável como angariador da média 61,9, ao mesmo tempo que o curso da Faculdade de Administração da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, a quem é atribuível a média 45,2, afigurou-se como o de menor número de pontos. A heterogeneidade entre os desempenhos dos cursos fica ressaltada se, tomando-se a diferença entre a maior e a menor medida de desempenho, com as terças partes dela forem constituídas faixas com menor dispersão, para nelas incluir os cursos com medidas próximas umas das outras. Assim, a faixa superior comportaria os cursos com medidas de desempenho iguais ou superiores a 92,08 (FEA USP - RP, FEA USP - SP, U. F. de Santa Maria, EAESP - FGV), a faixa média cursos com medidas entre 84,97 e 92,07 (U. F. de Uberlândia, ESPM, FAAP, U. F. de Pernambuco) e a faixa baixa aqueles aquém de 84,97 pontos (U. F. do Paraná, Ruy Barbosa, Univ. de Pernambuco, PUC - SP, PUC - RJ).

Quadro 19. Quadro de Referência de Desempenho em 2000

Instituição	P25	P50	P75	Medida	Ordem	
EAESP - FGV	2,3	2,6	9,9	85,1	94,40	3
ESPM	8,0	11,4	27,3	53,4	81,58	11
FAAP	3,1	10,5	18,4	68,1	87,93	6
FEA USP - RP	0,0	3,3	0,0	96,7	98,35	1
FEA USP - SP	1,6	1,6	5,5	91,4	96,73	2
PUC - RJ	9,9	9,9	23,2	57,0	81,83	10
PUC - SP	9,0	12,5	23,0	55,6	81,35	13
Ruy Barbosa	8,0	13,3	24,0	54,7	81,35	12
Univ. de Pernambuco	7,4	13,3	20,7	58,5	82,53	9
U. F. do Paraná	6,6	11,6	16,5	65,3	85,13	7
U. F. de Pernambuco	6,7	13,4	21,5	58,4	82,90	8
U. F. de Santa Maria	1,8	8,8	19,3	70,2	89,53	4
U. F. de Uberlândia	6,0	2,0	22,0	70,0	89,00	5

Fonte: Autor, com base no Relatório Síntese 2000.

Para o ano 2000, se o resultado melhor continuou pertencendo à FEA USP - RP (média 59,6), o mais baixo entre os 5A (média 41,3) foi obtido pela Ruy Barbosa ou pela PUC - SP, com maior probabilidade para esta última, visto contar com 21,5% de seus graduandos entre os 50% piores resultados, contra 21,3% da Ruy Barbosa. A aplicação do mesmo critério de constituição de faixas de menor dispersão, contudo, revela a passagem da U. F. de Santa

Maria da faixa superior para a média e da ESPM e U. F. de Pernambuco da faixa média para a baixa, que passou a acolher 7 dos 13 cursos 5A.

A comparação entre os desempenhos de 1999 e 2000 permite identificar que:

- a) os cursos da FEA USP, *campi* de Ribeirão Preto e de São Paulo, e o oferecido pela EAESP - FGV mantêm-se na faixa alta;
- b) o mesmo mantenedor - USP - é responsável por dois cursos na faixa alta, contribuindo, em conjunto, à graduação de 910 estudantes no período 1996-2000;
- c) o curso da FEA USP - RP, de maior medida de desempenho, é noturno e apresenta o menor contingente de graduandos: 131 em cinco anos;
- d) o curso da EAESP - FGV, que conta com mais de 250 graduandos por ano, contribuiu com 1.638 graduandos, caracterizando a segunda maior oferta no quinquênio;
- e) o mesmo mantenedor - PUC - é responsável por dois cursos na faixa baixa, que, somados, responderam pelo maior contingente de graduandos no período 1996-2000: 3.055;
- f) a distinção entre as três faixas é mais nítida em 2000, pois a diferença entre o topo e a base das medidas de desempenho dos cursos enquadrados em cada faixa passaram de 6,55 pontos na faixa alta, 4,15 pontos na faixa média e 6,03 pontos na faixa baixa, em 1999, para, respectivamente, 3,95, 1,60 e 3,78 pontos, mostrando a maior proximidade entre os cursos de mesma faixa.

Outra perspectiva analítica pode advir da consulta aos relatórios elaborados pelas comissões de verificação, formadas por consultores *ad hoc*⁹² selecionados e treinados pela Secretaria de Educação Superior (SESu/MEC), em visitas realizadas entre novembro de 1997 e outubro de 1998 às instituições inscritas nos ENC de 1996 e 1997, para Avaliação das Condições de Oferta⁹³. As visitas de verificação são orientadas por roteiro e demandam aplicação e preenchimento de instrumento de avaliação, com base nos dados e informações coletados em cada local visitado. As avaliações contemplam três critérios: qualificação do corpo docente vinculado ao curso, organização didático-pedagógica do curso e adequação das instalações, correspondendo, respectivamente, a 35%, 35% e 30% do conceito a ser atribuído.

⁹² As comissões são formadas por professores com envolvimento profissional e reconhecida experiência em programas de graduação e/ou pós-graduação na área de Administração, formação em Administração e titulação mínima de mestre, preferencialmente em Administração.

⁹³ Foram consultados os conteúdos dos relatórios referentes às visitas de verificação realizadas em 9 das 13 instituições alvo do estudo: Escola Superior de Propaganda e Marketing, Faculdade de Ciências da Administração da Universidade de Pernambuco, Faculdade Ruy Barbosa de Administração, Faculdade de Administração da Fundação Armando Álvares Penteado, Faculdade de Administração da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Faculdade de Administração da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Faculdade de Administração e Finanças da Universidade Federal do Paraná, Faculdade de Administração da Universidade Federal de Pernambuco e Faculdade de Administração da Universidade Federal de Uberlândia.

O critério de adequação das instalações abarca cinco aspectos: *a)* atualização e suficiência em número de títulos e de exemplares do acervo bibliográfico; *b)* atualização e suficiência do acervo da hemeroteca na área de Administração; *c)* atualização e suficiência do acervo da videoteca pertinente ao campo da Administração; *d)* suficiência de microcomputadores em termos de número e modelo das máquinas; *e)* infra-estrutura física e tecnológica, envolvendo espaço físico, iluminação e ventilação, instalações sanitárias e adequação do espaço e do mobiliário dos laboratórios, biblioteca e áreas de apoio. O quadro a seguir, além das avaliações dos consultores *ad hoc*, inclui informações fornecidas pelas instituições, quer tenham ou não recebido visita de comissão de verificação.

Quadro 20. Avaliação das Condições de Oferta: infra-estrutura física e tecnológica

Instituição	Visita	Biblioteca	Hemeroteca	Videoteca	Informática	Instalações
EAESP - FGV	Em 2000*	> 42.000 títulos	> 640 títulos	> 100 CD-ROM	> 110 micros	
ESPM	Ago/1998	A > 16.000 títulos	A > 1.300 periódicos	A	A = 9 laboratórios 130 micros	A
FAAP	Ago/1998	A > 8.600 títulos	A	A > 100 vídeos	A	A
FEA USP - RP	Em 2000*	> 72.000 títulos na Bibl. Central			3 laboratórios, 47 micros	
PUC - RJ	Ago/1998	A	A	A	A	A
PUC - SP	Ago/1998	D < 1.000 títulos	D < 5 periódicos	B	A	C
Ruy Barbosa	Set/1998 Em 2000*	B > 1.300 títulos > 5.400 títulos	A 142 periódicos	A > 80 vídeos 200 vídeos e 65 CD-ROM	A 4 laboratórios 8 laboratórios, 169 micros	A
Univ. de Pernambuco	Ago/1998	A - atualizar o acervo e informatizar	A	A - carece atualização	A - mais micros, <i>softwares</i> , acesso à Internet, facilidade de uso	B - reparos nos sanitários, manutenção hidráulica, pintura
U. F. do Paraná	Ago/1998	A - 3.300 títulos específicos	A > 650 periódicos	A > 80 vídeos	A 3 laboratórios com 50 micros	A
U. F. de Pernambuco	Jul/1998	A - Tende à desatualização	A - desatualizada	A	A	B
U. F. de Uberlândia	Jul/1998	A > 1.600 títulos básicos	A > 15 periódicos	A > 80 vídeos: atende precariamente	A > 30 micros	B

Fonte: Autor, com base na op.cit. cap. 6.

* Documentação recebida da Instituição

O que pode ser notado é a disparidade de recursos entre as instituições, independentemente de seu porte, número de graduandos, localização geográfica e dependência administrativa, pois é possível identificar condições muito boas em instituições de grande porte, com elevado número de graduandos, localizadas em São Paulo, de dependência privada,

como a EAESP - FGV e FAAP, contrapondo-se à PUC - SP, pior avaliada entre as 5A. Do mesmo modo, as instituições na faixa de 100 a 250 graduandos, de dependência pública, indicam condições muito boas na Universidade Federal do Paraná e um tanto precárias na Universidade de Pernambuco. Entre as com menos de 100 graduandos, contrapõem-se claramente as boas condições da ESPM às da Universidade Federal de Uberlândia, considerada no limiar da adequada operacionalidade⁹⁴.

Isto não impediu, porém, que, na ordem entre os cursos 5A, a U. F. de Uberlândia mantivesse a quinta melhor medida de desempenho de 1999 para 2000, enquanto a ESPM passasse da 6ª para a 11ª posição. Também não foi obstáculo à Universidade de Pernambuco alcançar-se do 11º para o 9º posto, mesma melhoria de duas posições obtida pela U. F. do Paraná, do 9º para o 7º lugar, enquanto a Ruy Barbosa, a despeito do investimento efetuado, caiu da 10ª para a 12ª marca. Tampouco esclarece a subida de posição da PUC - RJ, do 13º para o 10º lugar, de um ano para o outro.

O critério de qualificação do corpo docente é composto de oito aspectos: *a)* titulação acadêmica, *b)* regime de trabalho, *c)* número de docentes com graduação em Administração, *d)* número de docentes com pelo menos três publicações científicas nos últimos três anos, *e)* número de docentes com titulação mais alta obtida na própria instituição, *f)* experiência de magistério superior, *g)* experiência profissional não acadêmica acumulada, *h)* qualificação e regime de trabalho do responsável pelo curso.

Dispondo-se das avaliações consignadas pelas comissões de verificação em cada aspecto, é possível aquilatar o grau de aderência das instituições, cujos relatórios foram disponibilizados⁹⁵, aos padrões ideais para o critério, compondo quadro da situação identificada nas visitas *in loco*. Realça, então, no Quadro 21, que dentre os oito aspectos avaliados, dois deles, os que respeitam à obtenção de titulação na própria instituição e à experiência docente, apresentaram-se como os mais bem atendidos. No caso da formação endógena, apenas na PUC-RJ de 50% a 70% das mais elevadas titulações provinham da própria instituição (apesar de ser provável que o mesmo ocorria nas FEA USP), enquanto no da ex-

⁹⁴ Apesar de a comissão de verificação, em suas recomendações, apontar as medidas cabíveis à introdução de melhorias, foram atribuídos As aos quesitos que atenderam ao mínimo aceitável.

⁹⁵ Não há relatórios de visita de comissão de verificação para as três instituições enquadradas na primeira faixa de desempenho, mas tanto a EAESP - FGV como a FEA USP - RP disponibilizaram a documentação solicitada. Se ela é suficiente para suportar comentários, não há como incluí-los no Quadro 21.

perícia em magistério superior, a maioria dos docentes superava 10 anos, excetuada a PUC - SP em que os docentes contavam entre 5 e 10 anos.

Quadro 21. Qualificação do Corpo Docente

Conceitos	A	B	C	D
Titulação acadêmica	PUC - RJ U.F. Paraná U.F. Pernambuco	Ruy Barbosa Univ. Pernambuco U.F. Uberlândia	FAAP	PUC - SP
Regime de trabalho	PUC - SP Ruy Barbosa Univ. Pernambuco U.F. Paraná U.F. Pernambuco U.F. Uberlândia	FAAP	PUC - RJ	
Graduação em Administração	FAAP Univ. Pernambuco	PUC - RJ U.F. Paraná U.F. Pernambuco	U.F. Uberlândia	PUC - SP Ruy Barbosa
Publicações científicas		FAAP U.F. Paraná U.F. Pernambuco	PUC - RJ Ruy Barbosa Univ. Pernambuco	PUC - SP U.F. Uberlândia
Endógene	FAAP PUC - SP Univ. Pernambuco Ruy Barbosa U.F. Paraná U.F. Pernambuco U.F. Uberlândia	PUC - RJ		
Experiência em magistério superior	FAAP PUC - RJ Ruy Barbosa Univ. Pernambuco U.F. Paraná U.F. Pernambuco U.F. Uberlândia	PUC - SP		
Experiência profissional não acadêmica	FAAP PUC - RJ Ruy Barbosa Univ. Pernambuco	U.F. Paraná	PUC - SP U.F. Uberlândia	U.F. Pernambuco
Qualificação e regime de trabalho do responsável pelo curso	PUC - RJ Ruy Barbosa U.F. Paraná U.F. Pernambuco U.F. Uberlândia	PUC - SP Univ. Pernambuco		FAAP
CONCEITO	Univ. Pernambuco U.F. Paraná U.F. Pernambuco	ESPM* FAAP PUC - RJ Ruy Barbosa U.F. Uberlândia	PUC - SP	

Fonte: Autor, com base na op.cit. cap. 6.

*O relatório não discrimina os conceitos atribuídos a cada critério.

Contrariamente, um dos aspectos não foi atendido por qualquer instituição: o número de docentes com pelo menos três publicações científicas nos últimos três anos não alcançou a 50% dos quadros. Este fato causa espécie, visto que, tomando-se apenas as universidades: *a)* na U. F. de Uberlândia, exceto um, todos os docentes cumpriam regime de 40 horas semanais, mas menos de 10% deles atenderam às exigências do critério; *b)* nas U. F. do Paraná, U. F. de Pernambuco, Universidade de Pernambuco e na PUC - SP, mais de 30% dos docentes encontravam-se sob regime de trabalho de mais de 20 horas semanais, porém, nas duas primeiras, entre 30% e 49% atingiram a marca, na Universidade de Pernambuco menos de 29%, na PUC - SP menos de 10%⁹⁶. A carência de publicações, contudo, não se deveu ao exercício de atividades profissionais não acadêmicas, como pode ser o caso dos docentes da PUC - RJ, pois, neste quesito, os docentes da U. F. de Pernambuco, em sua quase totalidade, não as exerceram, enquanto na U. F. de Uberlândia e na PUC - SP não foram tão expressivas⁹⁷.

Sobressai também, no Quadro 21, que apenas a FAAP e a Universidade de Pernambuco dispunham de mais de 60% de graduados em Administração entre seus docentes⁹⁸, sendo estranhável, em oposição, que na Ruy Barbosa e na PUC - SP menos de 40% o sejam: que outras formações seriam requeridas a mais de 60% dos docentes dessas duas instituições para satisfazer a seus projetos pedagógicos?

Analisar a composição do corpo docente, aliás, é sempre tarefa ao mesmo tempo difícil e controversa. Primeiro, porque qualquer avaliação pontual registra o *status* do momento em que a ela se procede; segundo, porque não há modos práticos de fazê-la que não seja baseada em titulação. No entanto, como captar a dinamicidade da evolução de docentes em educação contínua, de onde decorrem as titulações? Como distinguir, dentro delas, as múltiplas especialidades e especializações que a própria busca por titulações enseja?

Se não há pronta resposta à segunda questão, à primeira é possível satisfazer com a disposição de dados de períodos sucessivos, a indicar uma trajetória. É o que buscam fazer

⁹⁶ A documentação encaminhada pela FEA USP - RP apontou que todos os docentes cumpriam jornada de 40 horas e que as publicações correspondiam a 5,2 por docente ao ano, enquanto a EAESP - FGV informou que, no biênio 1997-1999, dos 179 projetos de pesquisa, 113 foram concluídos, totalizando mais de 700 projetos de pesquisa desenvolvidos por docentes desde o início do programa.

⁹⁷ Parece difícil conciliar os quesitos que avaliam o tempo de dedicação à instituição, ou regime de trabalho, e a experiência de trabalho não docente, pois tendem a variar em relação inversa, podendo vir, nos extremos, a caracterizar certas instituições como “voltadas ao mercado” e outras como possuindo perfil acadêmico.

⁹⁸ A documentação encaminhada pela FEA USP - RP indica a satisfação desse critério.

as tabelas de 7 a 9, em que a evolução do corpo docente de cada uma das instituições 5A é elencada, a cobrir o período de 1996 a 2000⁹⁹, agrupando as instituições conforme suas dependências administrativas. Nelas, o segundo bloco de colunas está destinado a arrolar o número de docentes por grau de titulação acadêmica - doutores, mestres, especialistas, graduados -, agregando-se, em subtotais, os titulados (doutores e mestres) e os não titulados (especialistas e graduados), antes da apresentação do total de docentes. As colunas seguintes, sombreadas, destinam-se a acolher a distribuição percentual do total de docentes entre titulados e não titulados, bem como ao Índice de Titulação Absoluta, criado com o objetivo de expressar a magnitude com que os docentes titulados se sobrepõem aos não titulados, obtido pela diferença entre as duas porcentagens indicadas nas colunas imediatamente anteriores. Além disso, como freqüentemente é associado o alcance de resultados positivos no processo de ensino-aprendizagem à relação existente entre a quantidade e titulação dos docentes e o número de estudantes, o último bloco de colunas apresenta o número de graduandos a cada ano, bem como os índices de graduandos por docentes titulados e por total de docentes. A Tabela 6, que as resume, agrega os dados por dependência administrativa e total, bem como busca cotejar as condições de corpo docente conforme se agrupem as instituições por faixa de graduandos por ano.

A Tabela 6 demonstra e as demais tabelas minuciam, em primeiro lugar, o generalizado e progressivo aumento da quantidade de docentes titulados, de 583 em 1997 para 692 em 2000, evoluindo, anualmente, a taxas de 8,7%, 7,6% e 1,5% em relação ao ano anterior. Ao mesmo tempo, decresceu o número de não titulados, que passaram de 344 em 1997 para 259 em 2000, com reduções anuais sucessivas de 7,8%, 6,6% e 12,5%. Considerando que o total de docentes permaneceu relativamente estável, com evolução de 2,6% no quadriênio, a relação de professores titulados em relação ao total, que alcançava 62,9% em 1997, passou a 72,8% ao final do período, o que se refletiu no Índice de Titulação Absoluta, que cresceu continuamente: de 25,8 em 1997, para 33,3 em 1998, 39,5 em 1999 e 45,5 em 2000. Em consequência, a relação graduandos por titulados diminuiu de 3,41 em 1997 para 3,26 em 1999, apesar do aumento em cerca de 12% do número de graduandos, enquanto a relação graduandos por docente manteve-se entre 2,14 e 2,28, no período.

⁹⁹ Os dados correspondentes a 1996 freqüentemente apresentam-se incompletos, recomendando que, nas análises, sejam considerados os dados do último quadriênio, em vez de toda a série.

Tabela 6. Corpo Docente por Dependência Privada e Pública e Faixa de Graduandos

Dependência Administrativa	Ano	Número de Docentes por Titulação										Graduandos por Docentes		
		DR=Doutor MS=Mestre ES=Especialista GR=Graduado TT=Titulados NT= Não-Titulados DC=Docentes ITA=índice de Titulação Absoluta										Grad	Gr/TT	Gr/DC
Privada	1996	170	161	70	60	331	130	461	71,8	28,2	43,6	939	2,84	2,04
	1997	116	232	81	129	348	210	558	62,4	37,6	24,7	1.257	3,61	2,25
	1998	130	260	77	140	390	217	607	64,3	35,7	28,5	1.366	3,50	2,25
	1999	141	276	107	88	417	195	612	68,1	31,9	36,3	1.511	3,62	2,47
	2000	162	275	116	58	437	174	611	71,5	28,5	43,0	1.246	2,85	2,04
	98/97	12,1	12,1	-4,9	8,5	12,1	3,3	8,8				8,7		
	99/98	8,5	6,2	39,0	-37,1	6,9	-10,1	0,8				10,6		
	00/99	14,9	-0,4	8,4	-34,1	4,8	-10,8	-0,2				-17,5		
Pública	1996	96	66	16	18	162	34	196	82,7	17,3	65,3	413	2,55	2,11
	1997	129	106	71	63	235	134	369	63,7	36,3	27,4	731	3,11	1,98
	1998	132	112	54	46	244	100	344	70,9	29,1	41,9	708	2,90	2,06
	1999	135	130	64	37	265	101	366	72,4	27,6	44,8	715	2,70	1,95
	2000	142	113	60	25	255	85	340	75,0	25,0	50,0	670	2,63	1,97
	98/97	2,3	5,7	-23,9	-27,0	3,8	-25,4	-6,8				-3,1		
	99/98	2,3	16,1	18,5	-19,6	8,6	1,0	6,4				1,0		
	00/99	5,2	-13,1	-6,3	-32,4	-3,8	-15,8	-7,1				-6,3		
Total	1996	266	227	86	78	493	164	657	75,0	25,0	50,0	1.352	2,74	2,06
	1997	245	338	152	192	583	344	927	62,9	37,1	25,8	1.988	3,41	2,14
	1998	262	372	131	186	634	317	951	66,7	33,3	33,3	2.074	3,27	2,18
	1999	276	406	171	125	682	296	978	69,7	30,3	39,5	2.226	3,26	2,28
	2000	304	388	176	83	692	259	951	72,8	27,2	45,5	1.916	2,77	2,01
	98/97	6,9	10,1	-13,8	-3,1	8,7	-7,8	2,6				4,3		
	99/98	5,3	9,1	30,5	-32,8	7,6	-6,6	2,8				7,3		
	00/99	10,1	-4,4	2,9	-33,6	1,5	-12,5	-2,8				-13,9		
> 250 graduandos/ano	1996	159	95	40	53	254	93	347	73,2	26,8	46,4	812	3,20	2,34
	1997	98	142	45	119	240	164	404	59,4	40,6	18,8	1.058	4,41	2,62
	1998	114	154	45	114	268	159	427	62,8	37,2	25,5	1.052	3,93	2,46
	1999	125	164	78	68	289	146	435	66,4	33,6	32,9	1.179	4,08	2,71
	2000	139	153	94	41	292	135	427	68,4	31,6	36,8	1.194	4,09	2,80
100 a 250 graduandos/ano	1996	97	72	17	9	169	26	195	86,7	13,3	73,3	415	2,46	2,13
	1997	121	126	67	51	247	118	365	67,7	32,3	35,3	654	2,65	1,79
	1998	124	136	53	42	260	95	355	73,2	26,8	46,5	806	3,10	2,27
	1999	123	151	59	37	274	96	370	74,1	25,9	48,1	753	2,75	2,04
	2000	133	160	51	24	293	75	368	79,6	20,4	59,2	805	2,75	2,19
< 100 graduandos/ano	1996	10	60	29	16	70	45	115	60,9	39,1	21,7	125	1,79	1,09
	1997	26	70	40	22	96	62	158	60,8	39,2	21,5	276	2,88	1,75
	1998	24	82	33	30	106	63	169	62,7	37,3	25,4	216	2,04	1,28
	1999	28	91	34	20	119	54	173	68,8	31,2	37,6	294	2,47	1,70
	2000	32	75	31	18	107	49	156	68,6	31,4	37,2	300	2,80	1,92

Fonte: Tabela 24.b op.cit. p.95 modificada.

Recomenda-se cautela na interpretação dos dados de 1996.

Tabela 7. Corpo Docente - Dependência Privada

DA	Instituição	Ano	Número de Docentes por Titulação										Graduandos por Docentes		
			DR=Doutor MS=Mestre ES=Especialista GR=Graduado TT=Titulados nT= Não-Titulados DC=Docentes ITA=índice de Titulação Absoluta										Grad	Gr/TT	Gr/DC
P	EAESP-FGV	1996	159	95	40	53	254	93	347	73,2	26,8	46,4	198	0,78	0,57
		1997	86	78	0	39	164	39	203	80,8	19,2	61,7	366	2,23	1,80
		1998	98	80	0	33	178	33	211	84,3	15,6	68,7	341	1,92	1,62
		1999	106	71	0	34	177	34	211	83,8	16,1	67,8	350	1,98	1,66
		2000	115	68	0	27	183	27	210	87,1	12,9	74,3	383	2,09	1,82
P	ESPM*	1996											25		
		1997	6	24	15	2	30	17	47	63,8	36,2	27,7	42	1,40	0,89
		1998	2	29	10	17	31	27	58	53,4	46,6	6,9	36	1,16	0,62
		1999	4	27	10	13	31	23	54	57,4	42,6	14,8	77	2,48	1,43
		2000	7	27	8	12	34	20	54	63,0	37,0	25,9	88	2,59	1,63
P	FAAP	1996											182		
		1997	1	16	45	10	17	55	72	23,6	76,4	-52,8	315	18,53	4,38
		1998	1	24	45	15	25	60	85	29,4	70,6	-41,2	311	12,44	3,66
		1999	4	28	58	11	32	69	101	31,7	68,3	-36,6	332	10,38	3,29
		2000	6	32	60	9	38	69	107	35,5	64,5	-29,0	354	9,32	3,31
P	Ruy Barbosa	1996	0	29	17	0	29	17	46	63,0	37,0	26,1	23	0,79	0,50
		1997	0	11	9	0	11	9	20	55,0	45,0	10,0	47	4,27	2,35
		1998	0	16	8	0	16	8	24	66,7	33,3	33,3	46	2,88	1,92
		1999	0	21	11	0	21	11	32	65,6	34,4	31,3	56	2,66	1,75
		2000	0	18	11	0	18	11	29	62,1	37,9	24,1	75	4,17	2,59
P	PUC-SP	1996											432		
		1997	11	48	0	70	59	70	129	45,7	54,3	-8,5	377	6,39	2,92
		1998	15	50	0	66	65	66	131	49,6	50,4	-0,8	400	6,15	3,05
		1999	15	65	20	23	80	43	123	65,0	35,0	30,1	497	6,21	4,04
		2000	18	53	34	5	71	39	110	64,5	35,5	29,1	457	6,44	4,15
P	PUC-RJ	1996	11	37	13	7	48	20	68	70,6	29,4	41,2	79	1,65	1,16
		1997	12	55	12	8	67	20	87	77,0	23,0	54,0	110	1,64	1,26
		1998	14	61	14	9	75	23	98	76,5	23,5	53,1	232	3,09	2,37
		1999	12	64	8	7	76	15	91	83,5	16,5	67,0	199	2,62	2,19
		2000	16	77	3	5	93	8	101	92,1	7,9	84,2	272	2,92	2,69
P	Privada	1996	170	161	70	60	331	130	461	71,8	28,2	43,6	939	2,84	2,04
		1997	116	232	81	129	348	210	558	62,4	37,6	24,7	1.257	3,61	2,25
		1998	130	260	77	140	390	217	607	64,3	35,7	28,5	1.366	3,50	2,25
		1999	141	276	107	88	417	195	612	67,6	32,4	35,1	1.511	3,37	2,28
		2000	162	275	116	58	437	174	611	71,5	28,5	43,0	1.246	2,85	2,04
		98/97	12,1	12,1	-4,9	8,5	12,1	3,3	8,8				8,7		
		99/98	8,5	6,2	39,0	-37,1	6,9	-10,1	0,8				10,6		
		00/99	14,9	-0,4	8,4	-34,1	4,8	-10,8	-0,2				-17,5		

Fonte: Tabela 24a. op.cit. p.93, atualizada. * Os dados referentes ao ano de 1999 da ESPM foram corrigidos pelo autor, tendo em vista os constantes no Relatório Síntese estarem computados em dobro.

Tabela 8. Corpo Docente - Dependência Estadual

DA	Instituição	Ano	Número de Docentes por Titulação										Graduandos por Docentes		
			DR=Doutor MS=Mestre ES=Especialista GR=Graduado TT=Titulados nT= Não-Titulados DC=Docentes ITA=índice de Titulação Absoluta										Grad	Gr/TT	Gr/DC
E	Univ. de Pernambuco	1996											79		
		1997	3	17	29	6	20	35	55	36,4	63,6	-27,3	151	7,55	2,75
		1998	4	24	19	6	28	25	53	52,8	47,2	5,7	157	5,61	2,96
		1999	5	30	24	4	35	28	63	55,6	44,4	11,1	175	5,00	2,78
		2000	3	31	23	4	34	27	61	55,7	44,3	11,5	135	3,97	2,21
E	FEAUSP-RP	1996	4	10	0	2	14	2	16	87,5	12,5	75,0	13	0,93	0,81
		1997	11	16	1	1	27	2	29	93,1	6,9	86,2	27	1,00	0,93
		1998	12	13	1	1	25	2	27	92,6	7,4	85,2	30	1,20	1,11
		1999	12	13	1	0	25	1	26	96,2	3,8	92,3	31	1,24	1,19
		2000	11	5	0	0	16	0	16	100,0	0,0	100,0	30	1,88	1,88
E	FEAUSP-SP	1996	79	24	1	0	103	1	104	99,0	1,0	98,1	187	1,82	1,80
		1997	81	5	0	1	86	1	87	98,9	1,1	97,7	167	1,94	1,92
		1998	81	5	0	1	86	1	87	98,9	1,1	97,7	167	1,94	1,92
		1999	69	3	0	0	72	0	72	100,0	0,0	100,0	130	1,81	1,81
		2000	77	0	0	0	77	0	77	100,0	0,0	100,0	128	1,66	1,66
E	Estadual	1996	83	34	1	2	117	3	120	97,5	2,5	95,0	279	2,38	2,33
		1997	95	38	30	8	133	38	171	77,8	22,2	55,6	345	2,59	2,02
		1998	97	42	20	8	139	28	167	83,2	16,8	66,5	354	2,55	2,12
		1999	86	46	25	4	132	29	161	82,0	18,0	64,0	336	2,55	2,09
		2000	91	36	23	4	127	27	154	82,5	17,5	64,9	293	2,31	1,90
		98/97	2,1	10,5	-33,3	0,0	4,5	-26,3	-2,3				2,6		
		99/98	-11,3	9,5	25,0	-50,0	-5,0	3,6	-3,6				-5,1		
		00/99	5,8	-21,7	-8,0	0,0	-3,8	-6,9	-4,3				-12,8		

Fonte: Tabela 24a. op.cit. p.94, atualizada.

Recomenda-se cautela na interpretação dos dados de 1996.

Tabela 9. Corpo Docente - Dependência Federal

DA	Instituição	Ano	Número de Docentes por Titulação										Graduandos por Docentes		
			DR=Doutor MS=Mestre ES=Especialista GR=Graduado TT=Titulados nT= Não-Titulados DC=Docentes ITA=índice de Titulação Absoluta										Grad	Gr/TT	Gr/DC
F	U.F. Pernambuco	1996											51		
		1997	12	28	13	23	40	36	76	52,6	47,4	5,3	134	3,35	1,76
		1998	11	22	6	14	33	20	53	62,3	37,7	24,5	128	3,88	2,42
		1999	17	31	13	17	48	30	78	61,5	38,5	23,1	145	3,02	1,86
		2000	18	25	8	13	43	21	64	67,2	32,8	34,3	149	3,47	2,33
F	U.F. Santa Maria	1996	1	4	3	3	5	6	11	45,5	54,5	-9,1	17	3,40	1,55
		1997	4	12	4	12	16	16	32	50,0	50,0	0,0	70	4,38	2,19
		1998	3	15	7	4	18	11	29	62,1	37,9	24,1	30	1,67	1,03
		1999	5	21	4	1	26	5	31	83,9	16,1	67,7	67	2,58	2,16
		2000	7	19	4	0	26	4	30	86,7	13,3	73,3	57	2,19	1,90
F	U.F. Uberlândia	1996	5	17	9	11	22	20	42	52,4	47,6	4,8	47	2,14	1,12
		1997	5	7	11	7	12	18	30	40,0	60,0	-20,0	90	7,50	3,00
		1998	7	9	7	8	16	15	31	51,6	48,4	3,2	74	4,63	4,93
		1999	7	9	8	6	16	14	30	53,3	46,7	6,7	63	3,94	2,10
		2000	7	6	8	6	13	14	27	48,1	51,2	-7,4	50	3,84	1,85
F	U.F. Paraná	1996	7	11	3	2	18	5	23	78,3	21,7	56,5	19	1,06	0,83
		1997	13	21	13	13	34	26	60	56,7	43,3	13,3	92	2,71	1,53
		1998	14	24	14	12	38	26	64	59,4	40,6	18,8	122	3,21	1,91
		1999	20	23	14	9	43	23	66	65,2	34,8	30,3	104	2,42	1,58
		2000	19	27	17	2	46	19	65	70,8	29,2	41,5	121	2,63	1,86
F	Federal	1996	13	32	15	16	45	31	76	59,2	40,8	18,4	134	2,98	1,76
		1997	34	68	41	55	102	96	198	51,5	48,5	3,0	386	3,78	1,95
		1998	35	70	34	38	105	72	177	59,3	40,7	18,6	354	3,37	2,00
		1999	49	84	39	33	133	72	205	64,9	35,1	29,8	379	2,85	1,85
		2000	51	77	37	21	128	58	186	68,8	31,2	37,6	377	2,95	2,03
		98/97	2,9	2,9	-17,1	-30,9	2,9	-25,0	-10,6				8,3		
		99/98	40,0	20,0	14,7	-13,2	26,7	0,0	15,8				7,1		
		00/99	4,1	-8,3	-5,1	-36,4	-3,8	-19,4	-9,3				-0,5		

Fonte: Tabela 24a. op.cit. p.94, atualizada.

Recomenda-se cautela na interpretação dos dados de 1996.

Em segundo lugar, tomados em conjunto, os cursos de dependência privada encerraram o período com o Índice de Titulação Absoluta marcando 43,0 e os de dependência pública 50,0, enquanto suas relações graduandos por titulados registraram 2,85 e 2,63 e graduandos por docente 2,04 e 1,97, respectivamente, abaixo da média do triênio anterior, em virtude da redução do número de graduandos em 2000.

Agregados os cursos pela quantidade de egressos a cada ano, pode ser constatado que o Índice de Titulação Absoluta é muito semelhante para aqueles com mais de 250 graduandos (36,8) e para os com menos de 100 (37,2), com o índice mais alto sendo registrado pelos cursos que operaram na faixa de 100 a 250 graduandos/ano, cujo ITA foi de 59,2. Nessas faixas, verifica-se que a relação graduandos por titulados gira em torno de 4 na superior e de 2,75 e 2,80 nas seguintes, ao passo que a relação graduandos por docente é decrescente da maior para a menor faixa, indo de 2,80 a 1,92, passando por 2,19 na faixa intermediária, que abrange os cursos com 100 a 250 graduandos por ano.

Os cursos de dependência privada aumentaram em quase 40% o número de doutores e em 18,5% o de mestres, contra um crescimento de 9,5% do total de docentes. Os maiores Índices de Titulação Absoluta, em 2000, foram obtidos pelos cursos da PUC - RJ e EAESP - FGV, com 84,2 e 74,3, respectivamente, enquanto o menor foi consignado pela FAAP, -29,0, a mais baixa marca dentre todos os cursos analisados. Ressalta, além disso, o expressivo crescimento do número de professores doutores da PUC - SP, com expansão de 63,6% no quadriênio, seguido da EAESP - FGV e da PUC - RJ, ao redor de 33,5%, ao mesmo tempo em que o curso da Ruy Barbosa não contou com qualquer docente com essa titulação. No que respeita à evolução dos professores mestres, a EAESP - FGV teve redução de cerca de 13% no quadro de professores dessa titulação, provavelmente por evolução à titulação superior, ao passo que a PUC - RJ crescimento de 40%. Essa movimentação influenciou o ITA dessas instituições; há que destacar, todavia, que entre os 210 docentes da EAESP - FGV 54,8% eram doutores e dos 101 professores da PUC - RJ menos de 16% ostentavam o título. A FAAP, a despeito da carência de titulados, dobrou o número de mestres no quadriênio.

Dos três cursos de dependência estadual, os docentes da Universidade de Pernambuco mantiveram distribuição estável de quadros entre as quatro categorias de professores, o que fez com que o ITA para 1999 e 2000 fosse pouco superior a 11: o terceiro mais baixo dentre os cursos 5A. Daí decorre que a relação graduandos por titulados tenha sido sempre

superior a 5, no triênio 1997-1999, o mais elevado entre os cursos de dependência pública, ao passo que a relação graduandos por docentes oscilou do máximo de 2,96, em 1998, ao mínimo de 2,21, em 2000, devido à diminuição do número de graduandos. A ela contrapõem-se os cursos da Universidade de São Paulo, cujos docentes estavam concentrados na categoria de doutores, situação em que as relações graduandos por titulados e graduandos por docentes se igualam (1,88 em Ribeirão Preto e 1,66 em São Paulo, em 2000) e o ITA = 100.

Os cursos de dependência federal apresentaram, em conjunto, crescimento de 50% no quadro de professores doutores, de 13,2% no de mestres e redução de quase 40% no de docentes sem titulação, no quadriênio. Tomando-se as Universidades de Pernambuco e do Paraná, comparáveis em número de docentes e de graduandos por ano, verifica-se que, na primeira, houve, em 2000, 50% mais doutores e 10,7% menos mestres em relação a 1997 e, na segunda, 46% mais doutores e 28,5% mais mestres, no interregno. Então, mesmo que em Pernambuco a redução de não titulados no período tenha alcançado quase 42%, contra os 27% do Paraná, o Índice de Titulação Absoluta do Paraná foi de 41,5 e o de Pernambuco 34,3, em 2000. Em consequência a relação de graduandos por titulados foi de 3,47 em Pernambuco e de 2,63 no Paraná e a relação graduandos por docentes 2,33 e 1,86, contra a média de 2,95 e 2,03 das instituições federais e de 2,77 e 2,01 de todos os cursos 5A. O outro par de instituições federais comparáveis, composto pela U. F. de Santa Maria e U. F. de Uberlândia, mostra a condição mais favorável de Santa Maria, cujo ITA correspondeu a 73,3, contra a posição de Uberlândia, com ITA negativo de 7,4, o pior entre as instituições federais e o penúltimo entre todos os cursos analisados.

Ora, se forem agrupados os cursos por faixa de desempenho, tomando-se como referência os dados e as medidas de desempenho calculadas para 1999, da forma apresentada na Tabela 10, evidencia-se que os Índices de Titulação Absoluta são consistentemente maiores na faixa alta, consistentemente menores na faixa intermediária e melhores do que desta na faixa baixa, indicando não haver correlação perceptível entre o desempenho dos graduandos e: *a)* a titulação docente, *b)* as relações graduandos por titulados e graduandos por docentes.

Assim, entre os cursos com mais de 250 graduandos por ano, encontra-se tanto o que manteve Índices de Titulação Absoluta acima de 60, no triênio 1997-1999, e relações graduandos por titulados de 1,98 e por docentes de 1,66, em 1999 (EAESP - FGV), como aque-

les em que predominaram escores negativos no ITA, e nos quais as relações graduandos por titulados apontaram 10,38 e 6,21 e as relações graduandos por docente 3,29 e 4,04 (FAAP e PUC - SP, respectivamente).

Tabela 10. Índices e Relações de Docentes por Faixa de Desempenho em 1999

Graduan- dos/ano	Instituição		Índice de Titulação Absoluta			Graduandos/docente	
	Nome	Medida	1997	1998	1999	Gr/TT	Gr/DC
<100	FEA USP - RP	99,20	86,2	85,2	92,3	1,24	1,19
>100	FEA USP - SP	96,85	97,7	97,7	100,0	1,81	1,81
<100	U.F. de Santa Maria	92,90	0,0	24,1	67,7	2,58	2,16
>250	EAESP - FGV	92,65	61,7	68,7	67,8	1,98	1,66
<100	U.F. de Uberlândia	89,65	-20,0	3,2	6,7	3,94	2,10
<100	ESPM	88,63	27,7	6,9	14,8	2,48	1,43
>250	FAAP	88,28	-52,8	-41,2	-36,6	10,38	3,29
>100	U.F. de Pernambuco	85,50	5,3	24,5	23,1	3,02	1,86
>100	U.F. do Paraná	83,88	13,3	18,8	30,3	2,42	1,58
<100	Ruy Barbosa	82,58	10,0	33,3	31,3	2,66	1,75
>100	Univ. de Pernambuco	81,20	-27,3	5,7	11,1	5,00	2,78
>250	PUC - SP	80,43	-8,5	-0,8	30,1	6,21	4,04
>100	PUC - RJ	77,85	54,0	53,1	67,0	2,62	2,19
Média 5A			25,8	33,3	39,5	3,26	2,28

Fonte: Autor, com base na Tabela 25 op.cit. p. 97, modificada.

Entre os cursos com 100 a 250 graduandos por ano, situou-se tanto o que apresentou ITA = 100 (FEA USP - SP) como o que registrou ITA = 11 (Univ. Pernambuco), além de incluir o curso de mais baixo desempenho no ano de 1999 (PUC - RJ), o qual, contudo, ostentou ITA = 67, equiparável ao dos cursos da faixa alta. A relação graduandos/titulados variou de 1,81 a 5, enquanto a relação graduandos/docentes de 1,81 a 2,78 (FEA USP - SP e Univ. Pernambuco), frente à média de 2,28.

Nos cursos de menos de 100 graduandos por ano, do mesmo modo, encontram-se situações opostas, com os cursos de maior e menor ITA: 92,3 da FEA USP - RP e 6,7 U. F. de Uberlândia, mas, também, com registro de marcas tão variadas quanto 67,7, 31,3 e 14,8. A relação graduandos/titulados oscilou de 1,24 a 3,94 e a graduandos/docentes de 1,19 a 2,16.

A situação não se alterou ao se contemplar os dados e medidas de desempenho de 2000, como evidencia a Tabela 11, cabendo, *mutatis mutandis*, as mesmas observações.

Tabela 11. Índices e Relações de Docentes por Faixa de Desempenho em 2000

Graduan- dos/ano	Instituição		Índice de Titulação Absoluta			Graduandos/docente	
	Nome	Medida	1998	1999	2000	Gr/TT	Gr/DC
<100	FEA USP - RP	98,35	85,2	92,3	100,0	1,88	1,88
>100	FEA USP - SP	96,73	97,7	100,0	100,0	1,66	1,66
>250	EAESP - FGV	94,40	68,7	67,8	74,3	2,09	1,82
<100	U.F. de Santa Maria	89,53	24,1	67,7	73,3	2,19	1,90
<100	U.F. de Uberlândia	89,00	3,2	6,7	-7,4	3,84	1,85
>250	FAAP	87,93	-41,2	-36,6	-29,0	9,32	3,31
>100	U.F. do Paraná	85,13	18,8	30,3	41,5	2,63	1,86
>100	U.F. de Pernambuco	82,90	24,5	23,1	34,3	3,47	2,33
>100	Univ. de Pernambuco	82,53	5,7	11,1	11,5	3,97	2,21
>100	PUC - RJ	81,83	53,1	67,0	84,2	2,92	2,69
<100	ESPM	81,58	6,9	14,8	25,9	2,59	1,63
<100	Ruy Barbosa	81,35	33,3	31,3	24,1	4,17	2,59
>250	PUC - SP	81,35	-0,8	30,1	29,1	6,44	4,15
Média 5A			33,3	39,5	45,5	2,77	2,01

Fonte: Autor, com base na Tabela 25 op.cit. p. 97, modificada e atualizada.

Assim, ao se considerar os cursos com ITA mais e menos expressivos, bem como as relações graduandos/titulados e graduandos/docentes mais e menos elevadas, tem-se que:

- dos quatro cursos com ITA consistentemente acima de 50 ao longo do quadriênio, três fazem parte da faixa de desempenho alta e um da faixa baixa (PUC - RJ);
- dos quatro cursos com ITA negativo em um ou mais anos do quadriênio, dois fazem parte da faixa de desempenho intermediária (FAAP e U. F. Uberlândia), um passou da faixa intermediária para a baixa (Univ. de Pernambuco) e um faz parte da faixa baixa (PUC - SP);
- dos quatro cursos com as menores relações graduandos por titulados, em 1999, três fazem parte da faixa alta e um da faixa baixa (U. F. do Paraná) e, em 2000, três da faixa alta e um da intermediária (U. F. de Santa Maria);
- dos quatro cursos com as menores relações graduandos por docentes, tanto em 1999 como em 2000, dois fazem parte da faixa alta (FEA USP - RP e EAESP - FGV, em 1999, e FEA USP - SP e EAESP - FGV, em 2000), um da intermediária (ESPM, em 1999 e U. F. de Uberlândia, em 2000) e um da baixa (U. F. do Paraná, em 1999 e ESPM, em 2000), variando as instituições que ocuparam essas posições;
- dos quatro cursos com as maiores relações graduandos por titulados, em 1999, dois fazem parte da faixa intermediária (FAAP e U.F. de Uberlândia) e dois da baixa (PUC - SP e Univ. de Pernambuco), ao passo que, em 2000, um da intermediária (FAAP) e três da baixa (PUC - SP, Ruy Barbosa e Univ. de Pernambuco);

- dos quatro cursos com as maiores relações graduandos por docentes, um faz parte da faixa de desempenho intermediária (FAAP) e três da baixa, nos anos de 1999 e 2000.

É possível, então, com base nos dados e medidas de desempenho de 1999 e 2000, isolar os três cursos que mantiveram a faixa alta (FEA USP - RP, FEA USP - SP, EAESP - FGV), identificando-os como aqueles que apresentaram consistentemente ITA mais elevado do que os demais, ao longo do quadriênio, bem como os que ostentaram adequadas relações de graduandos por titulados nos dois últimos anos analisados, variando de 1,24 a 1,98 em 1999, contra a média de 3,26, e de 1,66 a 2,09, comparativamente à média de 2,77 em 2000, bem como relações de graduandos por docente entre 1,19 e 1,81 em 1999, para uma média de 2,28, e entre 1,66 e 1,88 em 2000, para a média de 2,01 de todos os cursos 5A.

É possível, também, isolar os três cursos cujas medidas de desempenho permitem enquadrá-los na faixa intermediária (U. F. de Santa Maria, U. F. de Uberlândia e FAAP). Desses, o da U. F. de Santa Maria apresentou, em 1999 e 2000, ITA de 67,7 e 73,3, relação graduandos por titulados 2,58 e 2,19 e relação graduandos por docentes 2,16 e 1,90. O curso da U. F. de Uberlândia, porém, contou com ITA = 6,7, em 1999, e ITA = -7,4, em 2000. A relação entre o número de graduandos e o de professores titulados foi de 3,94 e 3,84, acima das médias de 3,26 e 2,77, enquanto a relação graduandos/docentes ficou em 2,10 e 1,85. O curso da FAAP, por sua vez, ostentou os mais baixos Índices de Titulação Absoluta, -36,6 e -29,0, ao mesmo tempo em que suas relações graduandos/titulados de 10,38 e 9,32 contaram entre as mais elevadas e as relações graduandos/docentes de 3,29 e 3,31 figuraram como as penúltimas, sendo apenas superadas pelas da PUC - SP.

Isolando-se os três cursos que apresentaram as menores medidas de desempenho em 1999, encontra-se que o número de pontos obtidos diminui à medida que aumenta o ITA, ou seja: a Universidade de Pernambuco, com 81,20 pontos, obteve ITA = 11,1; a PUC - SP, com 80,43 pontos, obteve ITA = 30,1, enquanto a PUC - RJ, com 77,85 pontos, ostentou ITA = 67,0. Do mesmo modo, a PUC - RJ colocou suas relações graduandos/titulados e graduandos/docentes, 2,62 e 2,19, entre os escores abaixo da média, enquanto os cursos que lhe antecedem na pontuação, bem acima da média. Em 2000, quatro cursos obtiveram medidas de desempenho na casa dos 81 pontos: os da PUC - RJ, ESPM, Ruy Barbosa e PUC - SP, sendo que o ITA das três últimas variou de 24,1 a 29,1, salientando-se, porém, que a relação graduandos/titulados da PUC - SP, de 6,44, foi o segundo mais elevado, apenas superado pelo da

FAAP, enquanto a relação graduandos/docentes da ESPM, de 1,63, é o menor registrado no ano dentre todos os cursos 5A.

Assim sendo, não há evidências sólidas, com base nos 13 cursos analisados e nos dados de 1999 e 2000, da existência de correlação positiva entre nível de titulação docente e desempenho dos graduandos e entre baixa relação estudantes por professor e desempenho, apesar de os três cursos com maiores medidas de desempenho refletirem essas condições. Estaria o desempenho dos cursos relacionado ao processo seletivo de seus estudantes, em que a relação de candidatos por vaga condicionaria a constituição de grupos de escol?

É usualmente aceito que a relação candidatos/vaga, por ocasião do ingresso no curso, é um indicador quantitativo com repercussões qualitativas no processo seletivo, pela pressuposição de que, quanto maior a quantidade de candidatos, melhor a qualificação dos admitidos, *ceteris paribus*. A Tabela 12 dispõe os dados de forma conveniente para que seja possível aferir a plausibilidade da assertiva.

Tabela 12. Relação Candidatos por Vaga

Grad/ano	Instituição	1996	1997	1998	1999	2000	Média
<100	FEA USP - RP	13,0	20,2	n.d.	18,4	17,6	17,3
>100	FEA USP - SP	20,9	30,8	30,8	30,2	30,2	28,6
>250	EAESP - FGV	14,6	12,6	14,0	12,6	11,3	13,0
<100	U.F. de Santa Maria	9,1	6,8	9,0	8,4	8,3	8,3
<100	U.F. de Uberlândia	12,9	15,3	17,9	17,2	16,6	16,0
>250	FAAP	13,4	2,1	16,7	12,9	7,6	10,5
>100	U.F. do Paraná	15,5	7,1	18,4	17,0	16,0	14,8
>100	U.F. de Pernambuco	9,0	9,3	12,0	10,4	10,1	10,2
>100	Univ. de Pernambuco	19,1	n.d.	22,3	22,8	21,7	21,5
>100	PUC - RJ	3,0	4,1	3,5	4,0	3,4	3,6
<100	ESPM	7,0	4,2	7,9	5,4	4,7	5,8
<100	Ruy Barbosa	6,5	2,4	14,7	10,4	10,4	8,9
>250	PUC - SP	3,4	4,3	5,4	6,0	4,3	4,7
	Federal	11,6	9,6	14,3	13,3	12,8	
	Estadual	17,7	25,5	26,6	23,8	23,2	
	Pública	14,2	14,9	18,4	17,8	17,2	
	Privada	8,0	5,0	10,4	8,6	7,0	
	Média	11,3	9,9	14,4	13,5	12,5	

Fonte: Autor, com base na Tabela 22 op.cit. p.89, modificada e atualizada.

A análise da tabela evidencia que os cursos de dependência administrativa estadual apresentaram relações candidatos/vaga superiores aos cursos das demais dependências.

Considerando, todavia, a média de cada curso no período, verifica-se que quatro deles contaram com índices superiores a 15 candidaturas por vaga: FEA USP - SP, Universidade de Pernambuco, FEA USP - RP, U. F. de Uberlândia; quatro cursos entre 10 e 15 candidaturas: U. F. do Paraná, EAESP - FGV, FAAP e U. F. de Pernambuco; ficando o índice dos demais cinco cursos abaixo de 10. Ora, entre os quatro cursos com a relação mais alta, dois enquadraram-se na faixa de desempenho alta, um na intermediária e um na baixa. Daqueles com relação candidatos/vaga entre 10 e 15, um ocupou a faixa de desempenho alta, um a intermediária e dois a baixa. Entre os que ostentaram índices de candidatura abaixo de 10 por vaga, um encontra-se na faixa de desempenho intermediária e quatro na baixa.

Do mesmo modo, entre os cursos com mais de 250 graduandos por ano, dois apresentaram relação candidatos/vaga entre 10 e 15 e um abaixo de 10. Nos cursos na faixa de 100 a 250 graduandos ano, despontam situações extremas, como as dos cursos de maior e menor média de candidatos por vaga (FEA USP - SP e PUC - RJ) a ocuparem as faixas de desempenho alta e baixa, bem como um curso com a segunda maior relação de candidatura (Universidade de Pernambuco, com 21,5) e dois cursos com candidaturas na faixa de 10 a 15 (U. F. do Paraná e U. F. de Pernambuco), todos os três ocupando a faixa de desempenho baixa. Dos cinco cursos com menos de 100 graduandos por ano, dois ostentaram relações candidatos/vaga acima de 15, ocupando um a faixa de desempenho alta (FEA USP - RP) e outro a intermediária (U. F. de Uberlândia), enquanto para três os índices foram inferiores a 10, mas com um deles estando posicionado na faixa de desempenho intermediária (U. F. de Santa Maria) e dois na baixa, um dos quais (Ruy Barbosa = 8,9) teve relação mais alta do que o que obteve maior medida de desempenho (U. F. Santa Maria = 8,3).

Tomando-se os cursos da faixa de desempenho alta, nota-se que a amplitude entre a maior e menor relação candidatos/vaga foi de 15,6, sendo que o curso da EAESP - FGV, no triênio 1998-2000, apresentou índice inferior à média. Na faixa de desempenho intermediária, a amplitude registrada foi 7,7, com o curso da U. F. de Uberlândia obtendo candidaturas em número acima da média, durante todo o quinquênio. Na faixa de desempenho baixa a amplitude foi 17,9, com os cursos da Universidade de Pernambuco e da U. F. do Paraná, angariando mais candidatos do que a média, no triênio 1998-2000. Note-se, também, que entre

os três cursos com menores medidas de desempenho, não se inclui aquele de menor relação candidatos/vaga dentre os cursos analisados.

Assim sendo, não há evidências sólidas que permitam corroborar o entendimento de que a relação candidatos/vaga seja um indicador quantitativo com repercussões qualitativas no desempenho, com base nos dados dos cursos 5A, no período abarcado.

O critério referente à organização didático-pedagógica do curso é composto de 12 aspectos: *a)* pertinência da missão da instituição; *b)* clareza dos objetivos fixados para o curso; *c)* adequação do perfil profissiográfico do egresso que o curso se compromete a desenvolver; *d)* distribuição da carga horária na grade curricular; *e)* desenho das habilitações, quando existentes; *f)* pertinência das alterações curriculares; *g)* existência de práticas pedagógicas inovadoras; *h)* natureza das práticas formais de avaliação de aprendizagem; *i)* concepção e execução do programa de estágio supervisionado; *j)* adequação dos ementários das disciplinas; *k)* atualização e suficiência das bibliografias básica e complementar; *l)* existência de programas consequentes de auto-avaliação centrados nas populações docente e discente, no plano interno, e representantes da comunidade acadêmica, do mercado de trabalho e de órgãos de classe, no plano externo.

Sendo tantos os aspectos, a disposição dos cursos em quadros, em conformidade com os conceitos atribuídos pelas comissões de verificação, pode dar indícios sobre a organização didático-pedagógica constatada nas visitas. Destaca-se de pronto, nos Quadros 22 e 23, que o aspecto em que houve maior concentração de “As” foi o da distribuição da carga horária na grade curricular, cuja elementaridade faz sobressair o B atribuído ao curso da PUC - SP, bem como que o único curso a lograr A em todos os quesitos foi o da PUC - RJ, cursos esses cujas medidas de desempenho os fez habitar a faixa baixa. Aliás, dos quatro cursos com conceito geral A, apenas o da FAAP ocupou a faixa de desempenho intermediária, o mesmo se dando com o curso da U. F. de Uberlândia, que obteve conceito geral B. Ou seja, dos nove relatórios cotejados, sete aludiram a cursos com medida de desempenho na faixa baixa e dois na intermediária. O segundo ponto notável refere-se aos aspectos da adequação do ementário das disciplinas e da atualização e suficiência das bibliografias básica e complementar, pois, tomados em conjunto, apenas a PUC - RJ e a Ruy Barbosa não apresentaram inadequações. Ponto de maior relevo, contudo, talvez resida na apreciação conjunta dos aspectos: pertinência da missão da instituição, clareza dos objetivos fixados para

o curso, adequação do perfil profissiográfico do egresso, que, essenciais à formulação do projeto pedagógico, só foram plenamente atendidos por FAAP e PUC - RJ.

Quadro 22. Organização Didático-Pedagógica: Conceitos nos Critérios

Conceitos Critérios	A	B	C	D
Pertinência da missão da instituição	FAAP PUC - RJ Univ. Pernambuco	Ruy Barbosa U.F. Pernambuco	PUC - SP	U.F. Uberlândia
Clareza dos objetivos fixados para o curso	FAAP PUC - RJ Ruy Barbosa	Univ. Pernambuco	PUC - SP U.F. Pernambuco U.F. Uberlândia	
Adequação do perfil profissiográfico do egresso	FAAP PUC - RJ Ruy Barbosa	Univ. Pernambuco U.F. Pernambuco U.F. Uberlândia	PUC - SP	
Distribuição da carga horária na grade curricular	FAAP PUC - RJ Ruy Barbosa Univ. Pernambuco U.F. Pernambuco U.F. Uberlândia	PUC - SP		
Desenho das habilitações	PUC - RJ	Univ. Pernambuco	PUC - SP	
Pertinência das alterações curriculares	PUC - RJ Ruy Barbosa Univ. Pernambuco	FAAP U.F. Pernambuco	PUC - SP	
Existência de práticas pedagógicas inovadoras	FAAP PUC - RJ Ruy Barbosa U.F. Pernambuco	Univ. Pernambuco U.F. Uberlândia		PUC - SP
Natureza das práticas formais de avaliação de aprendizagem	FAAP PUC - RJ Ruy Barbosa Univ. Pernambuco	U.F. Pernambuco	U.F. Uberlândia	PUC - SP
Concepção e execução do programa de estágio supervisionado	FAAP PUC - RJ U.F. Uberlândia	Ruy Barbosa Univ. Pernambuco U.F. Pernambuco	PUC - SP	
Adequação dos ementários das disciplinas	FAAP PUC - RJ Ruy Barbosa U.F. Uberlândia	U.F. Pernambuco	PUC - SP	Univ. Pernambuco
Atualização e suficiência das bibliografias básica e complementar	PUC - RJ Ruy Barbosa	FAAP Univ. Pernambuco U.F. Pernambuco U.F. Uberlândia	PUC - SP	
Existência de programas consequentes de auto-avaliação	FAAP PUC - RJ Univ. Pernambuco U.F. Uberlândia	Ruy Barbosa U.F. Pernambuco		PUC - SP

Fonte: Autor, com base na op.cit. cap. 6.

Quadro 23. Organização Didático-Pedagógica: Conceitos dos Cursos

Conceitos Instituições	A	B	C	D
PUC - RJ	12			
FAAP	9	2		
Ruy Barbosa	8	3		
Univ. de Pernambuco	5	6		1
U. F. Pernambuco	2	8	1	
U. F. Uberlândia	4	3	2	1
PUC - SP		1	8	3
CONCEITO	ESPM* FAAP PUC - RJ Ruy Barbosa	U.F. Paraná* Univ. Pernambuco U.F. Pernambuco U.F. Uberlândia	PUC - SP	

Fonte: Autor, com base na op.cit. cap. 6.

*O relatório não discrimina os conceitos atribuídos a cada aspecto.

Contrariamente, a documentação recebida de FEA USP - RP, EAESP - FGV e ESPM indicam clareza e articulação entre esses aspectos-chave, orientadores da concepção de seus projetos pedagógicos. Por isso, talvez, disponham de projetos bem estruturados. Além disso, como assinalado na pesquisa em tela (op.cit. p.166):

“...a ausência de um projeto pedagógico formulado, mesmo que de forma embrionária, causa preocupação. [...] vale lembrar que sua inexistência tende a comprometer o processo de avaliação do curso na medida em que a comissão verificadora não dispõe de referência capaz de orientá-la no processo de avaliação...”

Adicionalmente caberia perguntar: como instituir, operacionalizar e operar curso de longa duração, multiplicidade de disciplinas, variedade de conteúdos, diversidade de docentes, sem que se tenha dele um projeto?

Compreende-se, então, que, para grande número de disciplinas e na maioria das instituições visitadas, havia ementários inadequados como apontaram os relatórios das comissões de verificação, pois, ementários ou estão a serviço de focos ou metas almejados, ou tendem à dispersão, à documentalidade, à irrelevância. As bibliografias básicas e complementares, deles subsidiárias, ficam naturalmente vazias de sentido, por isso, podem ser desconsideradas:

“Por mais surpreendente que possa parecer, de acordo com os estudantes vinculados aos cursos objeto deste estudo, em quatro instituições, mais de 20% dos discentes informaram que ‘apostilas e resumos’ figuram como ‘tipo de material mais freqüentemente utilizado, por indicação dos professores’: 72,3% dos estudantes da Fundação Armando Álvares Penteado; 24,6% dos estudantes da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro; 23,2% da Faculdade Ruy Barbosa e 21,2% dos estudantes da Pontifícia Universi-

dade Católica de São Paulo. A prática de indicação e uso de livros por mais de 50% dos professores restringe-se aos professores de três escolas: Universidade de São Paulo, *campus* Ribeirão Preto (86,7%); *campus* São Paulo (61,5%) e Escola de Administração de Empresas de São Paulo (56,8%). O uso de cópias de capítulos de livros é freqüente na Universidade Federal de Santa Maria (64,1%) e na Universidade Federal do Paraná (47,5%). O uso de artigos publicados em periódicos especializados ainda não é expressivo entre os docentes. As escolas que mais se destacaram, por isso, foram a Universidade de Pernambuco (33,8%) e a Faculdade Ruy Barbosa (17,9%)” (op.cit. p.172).

Evidencia-se, assim, que a maioria dos cursos, ao compor a grade curricular, concebe e trabalha as disciplinas como “culturas independentes”, na expressão de MACHADO¹⁰⁰, estabelecendo metas próprias e descomprometidas com o esforço de alcançar articulações verticais e horizontais responsáveis pelas interações multidisciplinares. A exceção parece repousar na prática adotada pela EAESP - FGV, que, levando em consideração os projetos profissionais dos estudantes, adotou o conceito de trilhas. Estas reúnem conjuntos de disciplinas, que podem ser funcionais, envolvendo uma área de conhecimento, ou interfuncionais, quando combinarem áreas de conhecimento diferentes, com carga horária de 360 horas-aula. Então, à metade do curso, os departamentos de ensino e pesquisa apresentam propostas de trilhas à votação dos estudantes, das quais as 12 mais votadas são oferecidas, sendo obrigatório ao estudante escolher uma delas dentre as do tipo interfuncional. Outra prática integradora é patrocinada pela FEA USP - RP, pela concepção do estágio supervisionado, realizado em duas fases de seis meses cada: a primeira em empresa conveniada, a segunda em organizações sociais sem fins lucrativos, que originam vivências com características distintas e se expressam em dois relatórios. Nessa mesma direção, a monografia de conclusão de curso é organizada em duas partes, com seis meses de duração cada uma, em que a primeira parte resulta em contribuição teórica acerca de um tema, enquanto a segunda em contribuição de caráter prático.

Ora, iniciativas dessas naturezas incentivam a criação de ambiente propício ao desenvolvimento da curiosidade intelectual, da investigação metódica, de repertório técnico, teórico e metodológico, da aprendizagem e do compromisso com a aplicação e com a socialização dos conhecimentos desenvolvidos. Mas, como é salientado na pesquisa, “chama a atenção a pouca importância atribuída aos programas de estímulo à produção intelectual dos estudantes e, por outro, o espaço que esses programas têm alcançado em algumas poucas instituições”. Enquanto 83,6% dos estudantes da U. F. de Uberlândia, 80,3% dos da Uni-

versidade de Pernambuco, 78,6% daqueles da PUC - SP, 78,6% dos graduandos da PUC - RJ e 74,1% dos formandos da U. F. de Pernambuco afirmaram não ter desenvolvido atividades extracurriculares de natureza acadêmica durante o curso, tais como programa de iniciação científica, atividades de monitoria, auxiliares de pesquisa docente, ou atividades de extensão, 63,4% dos estudantes da FEA USP - RP, 51,6% dos da U. F. de Santa Maria, 50,8% dos da ESPM e 45,4% dos graduandos da EAESP - FGV afirmaram ter desenvolvido alguma das atividades mencionadas. Na expressão dos autores:

“Parece curioso que tantas instituições assumam o compromisso de contribuir para a formação de *um sujeito crítico, com capacidade analítica, um agente de mudanças* e outros epítetos de moda, sem preocuparem-se com as efetivas condições para que isto ocorra. O oferecimento de disciplinas que privilegiam a compreensão e a interpretação; o cuidado com conteúdos programáticos menos instrumentais e prescritivos; a indicação e a discussão de literatura capaz de estimular a reflexão fundamentada; a adoção de didáticas de ensino e aprendizagem que remetam ao exercício de construção/desconstrução/reconstrução do conhecimento e o uso de sistema de avaliação da aprendizagem comprometido com o processo e com os resultados, correspondem a práticas que podem ajudar a desenvolver as competências e as atitudes antes mencionadas, entretanto, pouco exercitadas entre a maioria das instituições estudadas” (op.cit. p.172).

Afinal, como apontaram os próprios graduandos, eles estudaram pouco e ainda ponderaram que os programas deveriam ter exigido mais deles. Apenas em duas instituições acima de 20% dos estudantes dedicaram mais do que oito horas semanais às atividades de estudo: na FEA USP - RP, 36,7%, e na EAESP - FGV, 24,6%. Ao mesmo tempo, consideraram que o curso “deveria ter exigido muito mais”: 68,9% dos estudantes da U. F. de Uberlândia, 66,3% dos da Universidade de Pernambuco, 65,6% dos da U. F. de Santa Maria, 57, 8% dos da PUC - RJ, 56,6% dos da U. F. do Paraná, 54,8% dos da FAAP, 53,7% dos da ESPM.

No entanto, há que discernir o que está por trás dessas manifestações, visto que, parece, a perspectiva que tem imperado na mente da maioria, expresso nos objetivos dos cursos de um lado, e nas aspirações dos estudantes de outro, é a preocupação com a formação profissional, como se a função do ensino superior fosse a de mera preparação para um papel social específico: aquele ligado à produção. É o que tem permitido transmutar a idéia de perfil do egresso para o simplificador e empobrecido, até em seu aspecto semântico, perfil profissiográfico.

“Porém, a literatura consultada (Demo, 1999a, 1999b; Laredo, 1998; Machado, 1998, 2000; Morin, 1998; Souza Santos, 1997; Tourraine, 1997; entre outros) é categórica ao argu-

¹⁰⁰ MACHADO, Nilson José (2000). Educação: projetos e valores. São Paulo: Escrituras.

mentar que uma instituição de educação superior não pode limitar a formulação de seu projeto pedagógico às demandas do mercado de trabalho, na medida em que os fatos de caráter técnico e/ou científico não podem ser apresentados e discutidos, no interior das diferentes disciplinas, fora do contexto histórico que lhes imprime sentido, como se existissem independentes de um quadro de valor, como se a ciência pudesse prescindir de consciência, sem nenhuma consequência”¹⁰¹ (op.cit. p.169).

Tudo indica que os projetos pedagógicos, enquanto não forem assim concebidos, tendam a carecer de consistência, com a busca de flexibilidade adaptativa, consentânea com a variabilidade das demandas da produção e as exigências volúveis e voláteis do mercado, negando sustentação a padrões elevados e sustentáveis de desempenho. Isto é o que demonstrou a distribuição de classificações A no ENC, no período de 1996 a 2000: 101 cursos lograram A, mas 42,5% deles por única vez, outros 20,8% por duas vezes, 12,9% por três vezes, ou seja, 76,2% dos cursos não conseguiram sustentar o conceito obtido ao longo de um ciclo de formação de estudantes, por farto e fácil que possa ter sido considerado o enquadramento no conceito superior. Mesmo entre os 13 cursos que conseguiram 5A, aflorou que o elenco não foi mais reduzido pela largueza no acolhimento de desempenhos díspares, como comprovaram as medidas de desempenho, os relatórios das comissões de verificação e os outros materiais compulsados.

Apesar disso, o MEC não hesitou em promover alteração no critério classificatório, a partir de 2001. A justificativa da medida, apresentada no boletim Notícias, no sítio do INEP, com data de 19 de março de 2001, indicava a preocupação do órgão de “estudar propostas e alternativas para aperfeiçoar os critérios de avaliação”, objetivando, primordialmente, “captar o movimento de melhoria de desempenho dos cursos e aumentar a nitidez da ‘fotografia’ do sistema”. Em essência, a mudança introduzida referia-se apenas à fórmula adotada para o cálculo do enquadramento de cada curso nos cinco conceitos classificatórios já utilizados, de A a E, pois os cursos continuariam a ser classificados de acordo com uma nota que expressava a média aritmética das notas de seus alunos.

¹⁰¹ DEMO, P. (1999a). Avaliação qualitativa. Campinas - SP: Autores Associados; (1999b). Mitologias da avaliação: de como ignorar, em vez de enfrentar problemas. Campinas - SP: Autores Associados; LAREDO, I. M. (1998). “*Educación y cooperación para la integración regional*”, in MOROSINI, M. C. (org.) Mercosul: políticas e ações universitárias. Campinas - SP: Autores Associados; Porto Alegre - RS: Editora da Universidade; MACHADO, N. J. (1998). “Educação: seis propostas para o próximo milênio”. Estudos Avançados, Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, n° 16, out/1998; MORIN, E. (1998). *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil; SOUZA SANTOS, B. (1997). *Pelas mãos de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez; TOURRAINE, A. (1997). *Podremos vivir juntos?* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.

No novo critério, as porcentagens para enquadramento em cada conceito não mais eram fixas, mas a classificação passava a ser feita tomando como referência a média aritmética e o desvio padrão das notas de todos os cursos participantes do ENC em cada área, a cada ano. Assim, o conceito C passaria a ser atribuído aos cursos cujas notas estivessem no intervalo entre 0,5 desvio padrão abaixo e 0,5 desvio padrão acima da média. Simetricamente, aqueles cursos em que as notas estivessem entre 0,5 e 1 desvio padrão em relação à média seriam classificados como B ou D, conforme estivessem acima ou abaixo da média, o mesmo se dando para as classificações A e E, reservadas aos cursos cujas notas superassem a 1 desvio padrão acima ou abaixo da média¹⁰².

Certamente a mudança de critério pôde ensejar muitas indagações, mesmo aceitando-se como premissa a superioridade do novo critério em relação ao anterior. As primeiras questões referiram-se à em que medida o novo critério poderia levar à concretização das intenções de seus patrocinadores. Ou seja, até que ponto o novo critério poderia aumentar a “nitidez da fotografia do sistema”? Até que ponto poderia “captar o movimento de melhoria de desempenho dos cursos”? Até que ponto poder-se-ia esperar “proporção de conceitos mais baixos menor do que a proporção de conceitos mais altos?

Uma segunda ordem de questões poderia remeter às características do critério adotado. Isto é, até que ponto a média aritmética seria a melhor referência para avaliação? Até que ponto a utilização de intervalos desiguais para as faixas - um desvio padrão para o conceito C e meio desvio padrão para os conceitos B e D - não “engessaria” novamente a classificação, criando uma faixa mais larga em torno do centro e faixas bem mais estreitas em suas imediações? Até que ponto esse procedimento, empurrando mais cursos para as extremidades da curva, não aumentaria o número de cursos A e E? Uma vez que os patrocinadores do novo critério esperavam “que a distribuição das notas dos cursos fosse assimétrica à esquerda”, de fato não se estaria “forçando” a existência de menor quantidade de cursos com conceito E e de maior quantidade com conceito A?

¹⁰² O texto do boletim Notícias salienta que: “com esse aperfeiçoamento, não haverá mais o engessamento representado pela obrigatoriedade de que 30% dos cursos com desempenho menor fiquem nas faixas D e E e 30% dos cursos com melhor desempenho recebam B e A. Os cursos passarão a receber os conceitos exclusivamente de acordo com a distância de suas médias em relação à média geral. Para obter conceito A, não é suficiente estar entre as 12% melhores notas, mais é necessário estar afastado da média geral em pelos menos um desvio padrão”.

TORDINO (2001), no interregno entre a divulgação do novo critério e a publicação dos resultados do ENC de 2001, buscou respostas plenas ou parciais a essas questões por intermédio de trabalho de pesquisa especulativo, que, valendo-se de modelo de simulação aplicado ao curso de Administração, procurou utilizar os dados de 1999 para identificar o tipo de distribuição entre os conceitos que os cursos teriam alcançado, caso já estivesse vigente o novo critério.

Em linhas gerais as conclusões do processo de simulação indicou que poderia haver, no conceito C, maior concentração de cursos do que os 40% estabelecidos pelo antigo critério, bem como redução no número de cursos B e D e alargamento das faixas A e E, principalmente da A, que passaria a aceitar mais do que os 12% de cursos estabelecidos anteriormente. Assim, com todas as limitações que um exercício de simulação pode apresentar, parecia que as expectativas expressas no boletim Notícias não teriam como ser confirmadas no âmbito dos cursos de Administração, podendo até mesmo ser contrariadas, pois não permitiam esperar proporção de conceitos mais baixos menor do que a proporção de conceitos mais altos, mas ao contrário. Além disso, a utilização de intervalos desiguais no intervalo central da distribuição e nos intervalos adjacentes engessaria a classificação e diminuiria a discriminação, permitindo esperar aumento da quantidade de curso nos conceitos A e E.

Apresentados os resultados oficiais de 2001, sob o novo critério, dos 492 cursos de Administração submetidos ao ENC, 41,26% deles enquadraram-se na classificação C (contra 40% do critério anterior), 9,96% no conceito B e 22,15% no conceito D (contra 18% no critério anterior), 15,04% no conceito A e 11,59% no conceito E (contra 12% no critério anterior). Assim, as classificações inferiores passaram a contabilizar 33,74% dos cursos e as superiores 25%, contra os 30% da distribuição forçada do antigo critério. No conceito A, isto significou a inclusão de 15 cursos adicionais àqueles que, pela praxe, receberiam o galardão, certamente em detrimento da discriminação entre eles. Além disso, nunca antes a média geral revelara-se tão baixa: 31,3, dificultando aceitar, pelo baixo valor, sua condição de base de referência à distribuição de conceitos.

Esse perfil de resultados, entretanto, não se restringiu ao ano de implantação do novo critério, mas seguiu-se nos anos subsequentes, como demonstra a tabela a seguir. Ne-la ressalta - dado que os patrocinadores da nova sistemática não poderiam alegar surpresa,

por disporem de competência e dados reais que permitiriam a elaboração de variado elenco de simulações, amplas e completas, antes da adoção do novo critério -, que fatores intervenientes, não relacionados à preocupação com a elevação do padrão de discriminação, prevaleceram.

Tabela 13. Comparação dos Critérios de Classificação dos Cursos de 2001 a 2003

Ano	Cursos	Critério anterior: padrão cinco					Critério novo: média e desvio padrão				
		A	B	C	D	E	A	B	C	D	E
2001	492	59	88	197	89	59	74	49	203	109	57
		12%	18%	40%	18%	12%	15,04%	9,96%	41,26%	22,15%	11,59%
		30%		40%	30%		25,00%		41,26%	33,74%	
2002	607*	73	109	243	109	73	82	72	253	121	78
		12%	18%	40%	18%	12%	13,53%	11,88%	41,75%	19,97%	12,87%
		30%		40%	30%		25,41%		41,75%	32,84%	
2003	746**	90	134	298	134	90	111	85	309	136	103
		12%	18%	40%	18%	12%	14,92%	11,42%	41,54%	18,28%	13,84%
		30%		40%	30%		26,34%		41,54%	32,12%	

Fonte: Autor, com dados dos Relatórios Síntese * inclui 1 curso sem classificação ** inclui 2 cursos sem classificação

O que se patrocinou, de fato, com o novo critério, no triênio, foi a inclusão de 45 novos cursos na classificação A, aspirados daqueles que anteriormente eram enquadráveis como B. Aliás, este conceito, comparativamente à distribuição do antigo critério, foi o único a apresentar redução no número de cursos (125), pois todo os outros conceitos angariaram mais: o A, 45, o C, 27, o D, 34 e o E, 16. Por que esta diminuição do número de cursos classificáveis como B é importante? Primeiro, porque seu simétrico, os cursos de conceito D, apontou que mais 34 cursos obtiveram notas que foram acatadas no intervalo a meio desvio padrão daquele que acomoda a classificação central, indicando, juntamente com o maior número de cursos E, e com o aumento de absorção da faixa média, que ao redor de três quartos dos cursos avaliados têm apresentado desempenho sofrível: um “peso” a puxar a média para baixo. Em segundo lugar, porque a densidade de cursos no conceito B mostra-se mais rala do que em qualquer outro, ensejando o argumento de que os menos de 12% de cursos que em seu intervalo se enquadram não geram tensão em direção à faixa superior, que cresceu por inchaço e não por méritos advindos de desempenhos sobranceiros.

Então, com o conceito A diluindo o já parco poder de diferenciação, pelo acolhimento de maior quantidade de cursos em seu âmbito, o resultado, como sói acontecer, por

um lado, frustra o intento de promover discriminação e, por outro lado, mostra que os cursos não conseguem sustentação na repetição do conceito obtido. É o que o demonstra a tabela a seguir: os cursos que não atingem conceito A pelo tempo requerido a um ciclo de formação de estudantes, passa de 76,2% no primeiro período, para 79,2% no segundo; quase quatro quintos. Ao mesmo tempo, é possível observar que, tomado o período de 1999 a 2003, aumentou em quatro pontos de percentagem os cursos que lograram A por única vez, enquanto se reduziu em 3,2 pontos de percentagem aqueles com 4As, sucessivos ou alternados. Evidencia-se, também, que mantida a percentagem de cursos 5A em mesmo patamar nos dois períodos, passaram eles de 13 para 22.

Tabela 14. Distribuição dos Cursos por Número de As Obtidos
Períodos 1996-2000 e 1999-2003

Cursos A Período	1A	2A	3A	4A	5A	Número de cursos A
1996-2000	43	21	13	11	13	101
	42,5%	20,8%	12,9%	10,9%	12,9%	
1999-2003	78	33	22	13	22	168
	46,5%	19,6%	13,1%	7,7%	13,1%	

Fonte: Autor, com dados dos Relatórios Síntese.

Vale, então, talvez mais do que antes, utilizar os procedimentos adotados para calcular medidas de desempenho, com o fito de estabelecer referências com maior grau de uniformidade. Só que, agora, visto a partir de 1999 o Relatório Síntese apresentar o enquadramento da porcentagem de estudantes de cada curso em quartis, torna-se possível aumentar o escrutínio para clarificar a posição dessas 22 instituições no período 1999-2003.

Constata-se, então, primeiramente, que dos 22 cursos que obtiveram cinco As sucessivos no último período, encontram-se os 13 que figuraram no período anterior, de 1996 a 2000. Em segundo lugar, dispondo-se as medidas de desempenho dos cursos 5A em relação a distribuição das medidas de todos os cursos A de cada ano, como faz a Tabela 15, é possível identificar a alternância de posições dos cursos ao longo de um lustro, bem como perceber que, pelas posições ocupadas em alguns anos do período, os cursos da U. E. do Oeste do Paraná, *campus* de Cascavel, com o 65º posição entre os A de 2001 e o da PUC - RJ, com o 95º posto em 2003, somente se mantiveram entre os 5A pelo alargamento da faixa. Em terceiro lugar, aflora a generalizada falta de homogeneidade no desempenho, com a amplitude de variação entre a mais alta e a mais baixa posição de cada curso, no quinquênio, tendo

superado a 20 postos, em 14 dos 22 cursos elencados. Em quarto lugar, que o posicionamento obtido entre os cursos 5A dilui essas diferenças, pelo fato de poucas instituições acumularem As sucessivos a partir de 1999, a ponto de não haver qualquer curso 4A em 2002.

Tabela 15. Posições Obtidas pelos Cursos 5A entre 1999 e 2003

Instituição	Posição entre os cursos A					Posição entre os cursos 5A				
	1999	2000	2001	2002	2003	1999	2000	2001	2002	2003
EAESP - FGV	8	4	9	6	2	4	4	4	3	3
Escola de Governo	13	17	36	9	21	7	13	16	4	10
ESPM	19	34	34	50	53	11	19	15	20	18
FAAP	20	12	13	27	34	12	9	5	14	15
FEA USP - RP	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
FEA USP - SP	3	2	5	4	3	2	2	3	2	2
F.U.E. de Santa Catarina	11	3	4	13	12	6	3	2	7	5
IBMEC - RJ	17	9	15	20	16	9	6	6	12	7
Instituto Mauá	48	51	52	38	82	21	22	20	18	21
PUC - RJ	47	31	24	40	95	22	18	11	19	22
PUC - SP	51	38	59	34	57	20	21	21	17	20
Ruy Barbosa	41	37	28	19	27	16	20	13	11	13
Univ. de Pernambuco	46	28	49	16	36	19	17	19	9	16
U.E. Oeste do Paraná-Cascavel	10	19	65	14	25	5	14	22	8	12
U.E. do Rio de Janeiro	32	14	47	54	54	14	10	18	21	19
U.F. de Minas Gerais	18	8	21	10	14	10	5	9	5	6
U.F. do Paraná	35	21	23	17	20	15	15	10	10	9
U.F. de Pernambuco	28	27	40	21	45	13	16	17	13	17
U.F. do Rio de Janeiro	43	15	18	31	29	17	11	8	15	14
U.F. de Santa Maria	7	10	25	32	24	3	7	12	16	11
U.F. de Uberlândia	16	11	17	11	8	8	8	7	6	4
ULBRA - Cachoeira do Sul	44	16	31	56	18	18	12	14	22	8
Cursos A / Cursos A sucessivos	51	54	74	82	111	51	28	23	22	22

Fonte: Autor, com base em dados do Relatório Síntese de 2003.

Para clarificar a análise, é possível, ainda, elencar esses cursos de acordo com as medidas de desempenho obtidas a cada ano do período, extraindo-se delas a média, para com ela estabelecer rol ordenado decrescente. Além disso, adotando o mesmo procedimento anterior, de subdividir o intervalo entre a maior e a menor média em três, pode-se constituir as faixas alta, intermediária e baixa de desempenhos, como faz a Tabela 16.

Tabela 16. Ordenação dos Cursos 5A pela Média de 1999 a 2003

Instituição	D.A.	Amplitude	Medidas de desempenho					Média	Posição
			1999	2000	2001	2002	2003		
FEA USP - RP	E	0	99,2	98,4	100,0	100,0	100,0	99,5	1
FEA USP - SP	E	3	96,9	96,7	97,6	97,6	96,9	97,1	2
EAESP - FGV	P	7	92,7	94,4	93,8	96,1	96,9	94,7	3
F.U.E. de Santa Catarina	E	10	92,0	96,3	97,8	89,6	93,8	93,9	4
U.F. de Uberlândia	F	9	89,7	89,0	90,1	91,3	94,3	90,9	5
U.F. de Minas Gerais	F	13	89,4	90,6	88,5	91,5	93,6	90,7	6
IBMEC - RJ	P	11	89,5	90,3	90,4	87,9	92,0	90,0	7
Escola de Governo	E	27	91,0	86,7	84,8	92,3	89,7	88,9	8
U.F. de Santa Maria	F	25	92,9	89,5	87,7	84,2	88,4	88,5	9
FAAP	P	22	88,3	87,9	91,1	85,8	85,0	87,6	10
U.F. do Paraná	F	18	83,9	85,1	88,0	88,6	90,7	87,2	11
U.E. Oeste do Paraná-Cascavel	E	55	92,1	86,3	79,8	89,5	87,8	87,1	12
U.F. do Rio de Janeiro	F	28	82,0	86,9	89,9	84,2	86,2	85,8	13
ULBRA - Cachoeira do Sul	P	40	81,9	86,7	86,1	80,5	91,7	85,4	14
Ruy Barbosa	P	22	82,6	81,4	86,6	88,2	87,0	85,1	15
U.F. de Pernambuco	F	24	85,5	82,9	84,4	87,8	83,5	84,8	16
Univ. de Pernambuco	E	33	81,2	82,5	83,1	88,6	84,7	84,0	17
ESPM	P	34	88,6	81,6	84,9	81,6	81,8	83,7	18
U.E. do Rio de Janeiro	E	40	84,5	87,3	83,8	81,1	81,7	83,7	19
PUC – SP	P	25	80,4	81,4	80,9	84,0	81,4	81,6	20
PUC – RJ	P	71	77,9	81,8	87,9	82,4	76,9	81,4	21
Instituto Mauá	P	34	80,0	78,4	82,4	82,7	78,4	80,4	22

Fonte: Autor, com base em dados do Relatório Síntese de 2003.

A tabela evidencia que a faixa superior é ocupada por quatro cursos - três de dependência administrativa estadual e um de privada -, cujas medidas apresentaram baixa dispersão, a indicar a manutenção de padrão de desempenho ao longo do período, sobressaindo-se o curso da FEA USP - RP, que ostentou a mais alta medida de desempenho em todos os anos (amplitude = 0).

A faixa intermediária acolhe oito cursos - quatro de dependência federal, dois de estadual e dois de privada -, com a ressalva já feita à inclusão do curso da U. E. do Oeste do Paraná, *campus* de Cascavel, entre os 5A. São notáveis os desempenhos dos egressos dos cursos: *a)* da U. F. de Uberlândia, por obterem o 8º posto no biênio 1999-2000, o 7º em 2001, o 6º em 2002 e a 4ª posição em 2003; *b)* do IBMEC - RJ, por, oriundos de curso novo, lograrem

A desde a primeira turma de graduandos, em 1998, com suas medidas oscilando entre a 9ª e a 20ª marca entre todos os A do período; c) da U. F. do Paraná, únicos, dentre todos os 5A, com medidas de desempenho crescentes a cada ano: de 83,9, em 1999, correspondente ao 15º lugar, a 90,7, em 2003, equivalente à 9ª posição.

A faixa baixa compreende dez cursos - seis de dependência privada, incluindo o aludido curso da PUC - RJ entre eles, dois de federal e dois de estadual. O que se destaca, além da ordem ocupada em função das médias das medidas de desempenho, é que alguns cursos, em suas mais baixas medidas anuais, afastaram-se das três últimas posições, outros as freqüentaram com constância e os demais por elas perpassaram. Assim, os cursos da U. F. do Rio de Janeiro (ordenado do 8º ao 17º posto), da U. F. de Pernambuco (da 13ª a 17ª posição) e da Universidade de Pernambuco (do 9º ao 19º lugar), enquadraram-se na primeira situação, enquanto os cursos da PUC - SP e Instituto Mauá, por freqüentarem as três últimas posições por quatro vezes, e o da PUC - RJ, por duas vezes, em cinco anos, a segunda. Menção especial deve ser feita ao curso da Universidade do Rio Grande (RS), de dependência federal, pois, por estender o tempo de duração do curso de quatro para cinco anos, não formou turma em 1999, disso decorrendo seu não enquadramento entre os cursos 5A, apesar de por sete vezes ter obtido essa classificação: de 1996 a 1998 e de 2000 a 2003. A média de suas medidas de desempenho, tomando-se por base o último período, a colocariam nesta faixa, entre as posições ocupadas pela U. F. de Pernambuco e Universidade de Pernambuco, mas a distinguiria delas, pois constaria, ao menos uma vez, entre os ocupantes das três últimas posições.

O que podemos aprender com os cursos 5A é que os melhores desempenhos acompanham estruturas acadêmicas sólidas, independentemente do porte, da localização ou da dependência administrativa da instituição ofertante do curso, apesar de que **entre as 12 medidas mais altas**, que abrangem as faixas alta e intermediária: a) ao menos dez ligam-se a cursos oferecidos por instituições de grande porte (nove a universidades); b) todos esses cursos estão localizados na região sudeste do país, sendo quatro no Estado de São Paulo e três no Estado de Minas Gerais; c) nove cursos são de dependência pública, para três de dependência privada; d) sete cursos, dentre os 13 cursos 5A do período 1996-2000, mantêm-se entre os 12 melhores do período 1999-2003, quando foram 22 os cursos 5A. Ao mesmo tempo, emerge que os três cursos de mais elevadas medidas de desempenho médias são oferecidos pelas instituições em que se originaram os estudos e a disseminação dos conhe-

cimentos de Administração no Brasil e que contam com estruturas de sustentação à produção acadêmica docente e discente.

Do mesmo modo é possível identificar, entre esses 12 cursos, que dois deles contam mais de 250 egressos por ano (EAESP - FGV e FAAP) e dois ocupam a faixa de 100 e 250 graduandos (FEA USP - SP e U. F. do Paraná), atestando a possibilidade de obtenção de elevado padrão de desempenho atuando com grandes contingentes de estudantes, apesar de oito cursos operarem na faixa de menos de 100 graduandos. Levando em conta a relação candidatos-vaga, além das considerações anteriormente feitas, esses 12 cursos indicam que é possível obter bom desempenho qualquer que seja o número de candidatos por vaga, 3, 8, 15, 21, como demonstraram IBMEC - RJ, U. F. de Santa Maria, U. F. do Paraná e F. U. E. de Santa Catarina, respectivamente.

Similarmente, é possível obter ascensão contínua, quer na ausência de infra-estrutura física e tecnológica bem providas, de corpo docente com alto índice de titulação (conceito geral B, atribuído pela comissão de verificação, e ITA = -7,4 em 2000) e de organização didático-pedagógica como o requerido (conceito geral B), como ocorreu com a U. F. de Uberlândia, quer quando é boa a infra-estrutura (conceito geral A), o corpo docente é adequadamente titulado (conceito geral A e ITA = 41,5) e a organização didático-pedagógica requereria melhoramentos (conceito geral B), como sucedeu com U. F. do Paraná, ou ostentar desempenho incompatível frente a indicadores francamente favoráveis, como os da PUC - RJ: A em infra-estrutura, ITA = 84,2, organização didático-pedagógica impecável, atestada pela obtenção de conceito A em todos os seus 12 quesitos.

Parece que cada curso, em sua história, na instituição em que se instala, no ambiente que o rodeia e permeia, constrói suas singularidades, seus núcleos de competências, suas fontes de distinção, suas bases de sustentação, em que os aspectos que possam ser idealmente concebidos, ao se buscar compor todos requisitos ao desempenho de excelência, são apenas condições: nem sempre todas elas necessárias, nem sempre todas elas suficientes, nunca, mesmo que com todas elas, necessárias e suficientes para estabelecer relações de causa e efeito. A escolha desses insumos, então, somente pode encontrar um racional se este for instituído em projeto, a indicar uma trajetória, balizada por aspirações da coletividade que a almeje, desde que, à partida, de projeto se possa formular claro conceito, pois, como salienta BOUTINET, o entendimento de seu significado tende a ser confuso:

“...o projecto pedagógico, naquilo que lhe diz respeito, é de aparição relativamente recente. Ele apareceu no momento em que se desenvolveram, de forma um pouco anárquica, os sistemas de escolarização nas nossas sociedades industriais, cada vez mais consumidoras de competências diversificadas e novas. Num ambiente muito móvel, torna-se indispensável que os modelos de iniciação não sejam simples reproduções de um estado, em parte caduco, dos saberes e do saber fazer. Estes modelos devem integrar no seu seio uma larga parte de inovação, que as diferentes formas de projectos pedagógicos vão concretizar. Fora deste laço evidente entre projecto e cuidado de inovação, aquilo que aparece, de chofre, a propósito do projecto pedagógico é o seu carácter confuso” (op.cit. p.189).

Administração e Educação: a mesma matriz disciplinar

Projetos: pedagógicos, de formação, de educação e os conceitos de projeto, de pedagogia, de formação, de educação, tornam-se confusos porque eivados de conflitos, de contradições, de paradoxos, que se instalam ao não se questionar ou explicitar o sentido que se quer atribuir à Educação e em benefício de quem deva ela ser levada a efeito. Como acentua KNELLER (1966:11):

“Para educarmos 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”.

De pouco adianta enlevar a Educação e envolvê-la em auras metafísicas, fazendo sobre ela repousar a esperança de melhor devir 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, para decidir entre os fins e os meios possíveis. Por isso, é fácil criticar o “modelo” vigente, mas de pouca eficácia no encontro de soluções que possam ser aceitas de forma ampla: a crítica generalizada torna o foco difuso e, aí, cada aspecto do problema pode vir a ser individualmente analisado ou entendido como cerne das dificuldades e apontado como causa maior ou primeira do desaranjo, dolorosamente sentido. Não é a primeira vez que isto acontece. Diante da perplexidade, como citam MOREIRA e SILVA (1995:12), “aproximando-se o final dos anos cinqüenta, os americanos culpavam os educadores, principalmente os progressistas, pelo que julgaram ser sua derrota na corrida espacial”.

Parece que, com a importância crescente que lhe foi sendo atribuída na modernidade, a Educação, em todos os níveis, pode, de tempos em tempos, ser chamada a representar o papel de bode expiatório das angústias sociais e, então, ter seus princípios, valores, diretrizes e processos reformulados. Parece também que a pós-modernidade trouxe, com sua inusitada dinâmica, certa desilusão com relação ao alcance da Educação e à sua capacidade de guiar-nos para o “mundo novo”, malgrado sua importância. A causa da desilusão talvez advinha da constatação de que a educação escolar - que foi tão satisfatória desde a segunda fase da Revolução Industrial, ao atender às necessidades do industrialismo por cerca de cem anos -, vê-se ultrapassada pela configuração do capitalismo contemporâneo com suas características de supranacionalidade, globalidade, mobilidade, concentração e forma de acumulação. No período anterior, que comparado às condições hodiernas em que se dá a produção poderia ser visto como intelectualmente menos sofisticado, o industrialismo reforçou a presença e o valor da escola para satisfazer a duas necessidades principais:

1. abrigar as crianças oriundas de famílias que outrora foram amplas (ascendentes, descendentes e agregados, compondo a mesma unidade familiar) e que delas cuidavam e a elas educavam, mas que por força da progressiva incorporação de homens e mulheres ao sistema de produção deram origem à família nuclear (pai, mãe e filhos), que não tem como cuidar das crianças e educá-las, durante boa parte do dia;
2. proporcionar formação para a mão-de-obra requerida à produção.

Essa formação, que inicialmente compreendia apenas leitura, escrita e aritmética básica, com o progresso técnico foi sendo cada vez mais acrescida de conteúdos, originando gradação do sistema escolar em pelo menos três níveis. A base do sistema, voltada para a formação de mão-de-obra sem qualificação, o nível médio dirigido para a formação de mão-de-obra qualificada para o exercício de capatazia e execução de operações especializadas, o topo da pirâmide, dito nível superior, incumbido da formação de gestores e de variado elenco de profissionais.

A instituição escolar, por sua constituição, patrocínio, organização e prática, foi incumbida não só da formação dos alunos do ponto de vista do aprendizado de conteúdos de qualificação para o fazer social, mas também de conteúdos comportamentais, com ênfase em processos disciplinatórios despersonalizantes: horário rígido, presença obrigatória, exigência de uniformes, filas em marcha, em formação militaresca, a percorrer pátios e corredores; campanhas-sirenes-sinos a *bater o sinal*, a marcar o tempo da entrada em sala, do término da aula, do período de “recreio”, do término da jornada; boletins avaliadores de

desempenho, em que um dos itens de avaliação referia-se ao comportamento, tal entendido como o comportamento disciplinado, a seguir normas e padrões de obediência à autoridade. Esses procedimentos, aplicados mais ou menos da forma descrita ao primeiro nível escolar e de modos mais sutis nos níveis médio e superior, caracterizaram a escola entre as principais instituições sociais, a partir do final do século XIX e por quase todo o século XX. No ocidente e nos países ocidentalizados a escola assumiu centralidade dentre as instituições sociais, passando a ser o lugar privilegiado onde se engendra boa parte da formação dos indivíduos. Seus conteúdos e valores, juntamente com aqueles oriundos das famílias e das religiões, quase sempre operando em mútuo reforço, mais do que constituintes, são instituintes da mentalidade das pessoas, no sentido que lhe empresta JAPIASSU (2001:73)¹⁰³

Por isso, o currículo explícito, voltado ao conhecimento, e o implícito, voltado ao comportamento, constituíram-se na própria razão de ser da instituição escolar, seu fulcro e sua identidade: deu-lhe sentido e autoridade para imprimir sentidos ao processo educativo. Mas, como salienta ROSITO (2002), o currículo “tem por trás ideologias partilhadas por grupos de pessoas, transformando-se num instrumento ideológico. Assim, pensar e fazer currículo implica assumir que forças ideológicas, como um eclipse, o torna ferramenta ocultadora ou desveladora de verdades”. Representa, no dizer de ALBA, “síntese a qual se chega por intermédio de diversos mecanismos de negociação e imposição social”. E, parece, nos últimos 200 anos, a imposição social coube aos interesses voltados à acumulação de capital, operando sob a lógica de produção do industrialismo, independentemente da origem ou propriedade do capital ser do estado ou dos particulares.

Esses interesses é que mudaram ao longo da segunda metade do século XX, em decorrência dos novos arranjos da produção, que se internacionalizou, e da nova conformação dos mercados, que se globalizou, a reconfigurar o papel do grande capital e a deslocar o eixo do poder a seu favor. Como bem salienta BRUNO (2001:17,19, supressões nossas), “...a partir daí, a educação deixou de ser uma questão nacional e passou a ser pensada em termos globais...”, acompanhando a nova divisão internacional do trabalho em que a “...educação e a formação das futuras gerações da classe trabalhadora... aparece reduzida a cálculos de custo-benefício”. Diante dessa racionalização de custo, o sentido da educação escolar é forçado ao questionamento. Em todo o mundo, em meio à maior abundância já regis-

¹⁰³ Para o autor a noção de mentalidade pode “...designar todo um conjunto de representações, atitudes, referências, comportamentos e motivações que se forjam e consolidam na prática...”.

trada pela história do homem, a quantidade de excluídos, de miseráveis, de nômades forçados, passou a aumentar aceleradamente, sem que se vislumbre alternativa para acomodação dos “despossuídos”. Tudo isto é sentido no próprio ambiente da escola, pois seus agentes são pacientes do processo. E os excluídos não compõem apenas massa amorfa e ignara como a mídia faz crer, pois muitos deles dispuserem e dispõem de níveis de escolaridade que, em passado bem recente, foram os requeridos para o engajamento na produção.

No questionamento do sentido, a Educação vê-se obrigada a mudar o significado de sentido: daquele que significa direção, pois se quis predominantemente diretiva ao longo de sua história, para aquele que corresponde a significado. E, aí, nessa busca de significação, a educação escolar pode ver-se na sua dimensão política, social e cultural, a par de na sua condição epistemológica e metodológica. Aí, é possível relacionar Educação, poder, epistemologia e metodologia para avaliar sua competência pedagógica à luz dos diversos interesses a que serve. A Educação sente que é preciso mudar, mudar de sentido, tanto significando significado como direção. Mas, perplexa pergunta-se: A quem interessa o patrocínio de uma educação que se queira reflexiva e atuante do ponto de vista da contribuição à emancipação do sujeito?

A educação escolar 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 e a da distribuição do poder na sociedade.

FORQUIN (1993:9) considera que “de todas as questões suscitadas pela reflexão sobre os problemas da educação desde o começo dos anos 60, as que se referem à função de transmissão cultural da escola são, ao mesmo tempo, as mais confusas e as mais cruciais”. Isto porque o Autor ancora na cultura a “legitimidade da coisa ensinada”, sem o que se enveredaria para uma “pedagogia cínica”, passível de “destruir-se a si mesma”. Mas, também, como argumenta Tomaz Tadeu da SILVA, na íncлита apresentação ao livro de Ivor Goodson, *Currículo: Teoria e História* (1998), “...a educação institucionalizada representa uma espécie de condensação do social em cima da qual os diferentes grupos sociais refletem e projetam suas visões e expectativas...”, ou seja, carrega em seu bojo as mesmas contradições do processo de construção social, que não é “internamente consistente e lógico”. Mais do que não ser consistente e lógico, o processo de construção social, ao contrapor visões, valores, expectativas e interesses de grupos sociais, faz aflorar, como resultado do

embate, concepções vencedoras, que passam a se configurar como padrões impostos a todos os grupos, incluindo aqueles que tiveram suas idéias vencidas. Estabelece-se, então, uma relação de poder entre os grupos; formam-se, no dizer de SILVA (1995:28), “relações sociais em que certos indivíduos ou grupos estão submetidos à vontade e ao arbítrio de outros”. Provém da compreensão dessa intrincada e complexa inter-relação a preocupação de ALTHUSSER, citado por MOREIRA e SILVA (1995:21), sobre a ideologia na educação.

“Fundamentalmente, Althusser argumentava que a educação constituiria um dos principais dispositivos através do qual a classe dominante transmitiria suas idéias sobre o mundo social, garantindo assim a reprodução da estrutura social existente. Essas idéias seriam diferencialmente transmitidas, na escola, às crianças das diferentes classes: uma visão do mundo apropriada aos que estavam destinados a dominar, outra aos que se destinavam às posições sociais subordinadas”.

Ou seja, “as instituições educacionais processam conhecimento, mas também - e em conexão com esses conhecimentos - pessoas” (SILVA), que compõem diferentes grupos sociais. Não há, pois, uma Educação e uma Escola, mas concepções de educação e de escola a constituir um sistema, formado de processos educacionais, que opera sob paradigmas institucionalizados pelo Estado, o qual, por sua vez, foi apropriado pelos interesses da classe dominante: o denominado Estado Amplo, na significação que lhe atribui BERNARDO (1998:41)¹⁰⁴.

Contudo, na essência da idéia de educação, sem historicamente ter assumido essa centralidade, está a idéia e a concepção de currículo. É o currículo que, carregado de intenções e de conteúdos que para elas convergem, implementa o processo educacional. O currículo, que se mostra em suas duas principais faces - a seleção e organização de conteúdos e a veiculação dos conteúdos a professores e estudantes -, apresenta múltiplas caras, pois das diferenças dos currículos resultam diferentes atores, tanto entendidos em suas individualidades como em sua pertença ao corpo social. E, aí, não importa se o papel social é o de professor ou de estudante. Não atribuir ao currículo a centralidade da discussão sobre Educação, quiçá só não seja pior do que entendê-lo como assunto técnico, de educadores, para ser cuidado por educadores. Sua importância é tal que se torna impossível cogitar da idéia de educação sem associá-la a de currículo, enquanto é possível cogitar da idéia de currículo

¹⁰⁴ “Por oposição ao Estado Restrito, que inclui apenas o aparelho político reconhecido juridicamente, e tal como é definido pelas Constituições dos diversos países, ou seja, o governo, parlamento e tribunais, o Estado Amplo inclui todas as formas organizadas do poder das classes dominantes”.

sem que haja, efetivamente, educação. É o que leva FORQUIN (1993:10) a afirmar, alertando sobre a relevância da questão da cultura nas escolhas educativas:

“De fato, por toda parte, é o instrumentalismo estreito que reina, o discurso da adaptação e da utilidade momentânea, enquanto as questões fundamentais, as que dizem respeito à justificação cultural da escola, são sufocadas e ignoradas”.

Esse “instrumentalismo estreito que reina” mostra a prevalência do currículo sobre a Educação; a pré-ocupação com a geração de certa coletânea de conteúdos mais ou menos organizada, em detrimento da preocupação com a formação de sujeitos capazes de imprimir sentidos e significações aos fenômenos que os afetam. GOODSON (1998) não vê o currículo como algo pronto e dado, mas como um artefato prenhe de historicidade, mutável a cada tempo para estar em consonância com sua época, resultante de conflitos entre diferentes concepções sociais, formando arcabouço de conhecimentos, intenções e interações, socialmente considerados válidos. O Autor, contudo, adverte:

“Iniciar qualquer análise de escolarização aceitando sem questionar, ou seja, como pressuposto, uma forma e conteúdo de currículo debatidos e concluídos em situação histórica particular e com base em outras prioridades sociopolíticas, é privar-se de toda uma série de entendimentos e *insights* em relação a aspectos de controle e operação da escola e sala de aula. É assumir como dados incontestáveis as mistificações de anteriores episódios de controle.”

É verdade, a educação escolar serve de suporte a três estruturas fundamentais da sociedade: a da cultura, a da organização social e a da distribuição do poder na sociedade. Mas, cultura não é repetição do passado, organização social não é determinismo, distribuição de poder não é imutável. Não será a educação que nos levará ao “mundo novo”, porém, para ele não iremos sem ela; se os currículos ajudarem a carregar o acervo da humanidade para que os homens alcancem seus desígnios de humanização.

Etimologicamente, a palavra currículo origina-se do latim *currere*, significando percurso. Seu diminutivo, *culo*, designa um pequeno caminho, pequeno percurso. A palavra latina *curriculum*, propriamente dita, significa, carreira, corrida, lugar onde se corre, campo, liça, picadeiro. Em francês, inglês e português, a palavra tem estado associada a dois conceitos. O mais antigo confere a *curriculum* o sentido de *curriculum vitae*, entendido como descrição do histórico de vida de particular indivíduo. O mais recente atribui-lhe o sentido de curso (*cours, course*) de estudo - “*a particular course of study, often in a special field*”, “programação total ou parcial de um curso ou matéria a ser examinado” -, ou curso de estudo em ambiente escolar: “*all the courses of study offered by an educational*

institution”. Seu significado, como curso, está associado às idéias de movimento e trajetória, que não se configuram como aleatórios, já que subjaz a idéia de ação intencional, ou seja, de trajetória empreendida por vontade, a qual demanda e envolve algum decurso de tempo: aquele compreendido pelo interregno entre o momento de início do percurso e outro, que represente o fim da trajetória. O pressuposto, então, é que o curso se caracterize como processo e que resulte em evolução progressiva - de estágio de menor saber ou integração, para outro de maior compreensão da coisa sob estudo -, evolução essa obtida no transcurso. A expectativa é que o diferencial entre os estados de fim e início justifique o percurso, uma vez que pode satisfazer às aspirações que moveram as intenções de se envolver em curso. Essas aspirações encontram sentido em referenciais de maior ordem - que podem ser identificados, genericamente, com projetos coletivos e individuais, explícitos ou implícitos -, que neles vêem e no curso que a eles se ligam suficiente valor. Assim, recursivamente, dinamicamente, *courses of study* e histórias de vida, *curriculum* e *curriculae vitarum*, põem em interação projetos individuais e coletivos: o espaço da cidadania. O currículo, como veículo primordial da educação, é o elo que liga o indivíduo a sua sociedade, estando nele representados, portanto, os pressupostos, os valores e a estrutura dessa sociedade. Esse é seu sentido. Então, a cada época, de acordo com os interesses prevalecentes em cada sociedade, estabeleceram-se como conteúdos curriculares aqueles que as classes influentes consideraram mais pertinentes aos objetivos que visavam, caracterizando assim, por meio do currículo, o que era entendido ou subentendido como o papel da Escola e da Educação e, por conseguinte, dos educadores.

As propostas dos educadores de cada época têm sido agrupadas de acordo com as características de seus postulados. Duas dessas classificações correspondem às elaboradas por EISNER e VALLANCE, em 1974, nos Estados Unidos, e por MIZUKAMI, em 1986, no Brasil. EISNER e VALLANCE elencam cinco concepções de currículo, caracterizando esses enfoques pelos epítetos de *racionalismo acadêmico*, *processo tecnológico*, *auto-realização*, *processo cognitivo*, *reconstrução social*. MIZUKAMI identifica as mesmas correntes de pensamento e as denomina de abordagens: *tradicional*, *comportamentalista*, *humanista*, *cognitivista*, *sócio-cultural*. Cada uma dessas posturas diante da educação é adotada por diversos autores, mas sempre um deles aparece como representante típico da linha teórica.

No racionalismo acadêmico ou abordagem tradicional, a educação é vista como processo de instrução para que o aluno possa acumular conhecimentos que de alguma for-

ma serão úteis ao longo da vida. Compreende que o saber clássico, que fundamenta a tradição ocidental da raça branca, compõem-se de verdades que formam patrimônio a ser preservado e retransmitido. Então, o aluno é passivo, receptor, enquanto o professor é transmissor desses saberes. Nessa linha estão incluídos, entre outros, Mainard, Schwab, Bridgman, mas aparece com destaque Durkheim, que não só entende o estudante como produto da sociedade que o educa, mas inclui no âmbito da educação o treinamento para o exercício de função profissional, bem a gosto da elite de sua época. Em seus termos:

“Cada profissão constitui um meio *sui generis*, que reclama aptidões particulares e conhecimentos especiais, meio que é regido por certas idéias, certos usos, certas maneiras de ver as coisas; e, como a criança deve ser preparada em vista de certa função, a que será chamada a preencher, a educação não pode ser a mesma, desde certa idade, para todos os indivíduos. Eis porque vemos, em todos os países civilizados, a tendência que ela manifesta para ser, cada vez mais, diversificada e especializada; e essa especialização, dia a dia, se torna mais precoce”.¹⁰⁵

A concepção do processo tecnológico ou comportamentalista, de Gagné, Popham, Briggs e outros, tendo em Skinner seu expoente, propõe formas de modelagem do comportamento pela utilização de procedimentos de reforço - ou seja, controle, recompensa e punição -, precedido de planejamento cuidadoso da sequência de atividades de aprendizagem, manipulando esforços e desprezando os elementos não observáveis. O que interessa é a apreensão de conteúdos, visando o desenvolvimento de habilidades que levem à competência e ao comportamento esperado, conforme certas categorias desejadas. O aluno é passivo enquanto absorve o conteúdo dos programas que lhe são apresentados e ativo quanto trabalha o material até obter eficiente domínio do objeto da aprendizagem. O professor é o controlador do sistema, visando o atingimento das metas. A citação de Skinner é elucidativa:

“Se vamos usar os métodos da ciência no campo dos assuntos humanos, devemos presumir que o comportamento é ordenado e determinado. Devemos esperar descobrir que o que o homem faz é o resultado de condições que podem ser especificadas e que, uma vez determinadas, poderemos antecipar e até certo ponto determinar as ações”.¹⁰⁶

O enfoque da auto-realização, ou abordagem humanista, tem em Carkhuff e Rogers, entre outros, seus principais mentores, com destaque para este último. Impõem-se como concepção importante não só em contraponto às anteriores. Centra-se no desenvolvimento da personalidade do indivíduo, que constrói e organiza a realidade, tanto pela própria compreensão do mundo ao seu redor, quanto pelo crescimento resultante das relações sociais

¹⁰⁵ DURKHEIM, Émile (1955). Educação e Sociologia. São Paulo: Melhoramentos.

em que se vê envolvido, geradores, ambos, da capacidade de atuar no meio como pessoa integrada. Propõe o indivíduo liberto do jugo social e do condicionamento, o que lhe proporciona assenhorear-se de seu destino, ao aprender a aprender. Por isso, o aluno é visto como criativo e construtivo, cabendo ao professor o papel de facilitador das condições em que e para que se processe a aprendizagem. Rogers, afirma:

“O único homem que se educa é aquele que aprendeu como aprender; que aprendeu como se adaptar e mudar; que se capacitou de que nenhum conhecimento é seguro, que nenhum processo de buscar conhecimento oferece uma base de segurança. Mutabilidade, dependência de um processo antes que de um conhecimento estático, eis a única coisa que tem certo sentido como objetivo da educação, no mundo moderno”.¹⁰⁷

Já a teoria do processo cognitivo ou abordagem cognitivista, encontra-se em Ausubell, Bereiter, Bruner, entre outros, mas especialmente em Piaget. Permite compreender o homem como sistema aberto, evoluindo por fases inter-relacionadas e sucessivas, na busca de estágios progressivamente mais avançados de integração, caracterizados por maior mobilidade e estabilidade, mas, que, por contínuos, nunca se completam. Por isso, a agregação de conhecimento não é vista como ocorrendo por soma ou justaposição, pois aquilo que se aprende é assimilado por estrutura já existente e provoca uma reestruturação, a qual possibilita a reinterpretação de tudo e do todo já aprendido. O aluno é considerado independente e seu papel é predominante intelectual, cabendo ao professor identificar o processo intelectual mais relevante e eficiente para cada situação e indivíduo. Para Piaget:

“Em resumo, o princípio fundamental dos métodos ativos não seria mais do que a orientação no sentido de se inspirar na história das ciências, o qual pode ser expresso da seguinte forma: compreender é descobrir, ou reconstruir pela redescoberta e será necessário submeter-se a esses princípios se se quiser, no futuro, educar indivíduos capazes de produção ou de criação e não apenas de repetição”.¹⁰⁸

A linha da reconstrução social ou abordagem sócio-cultural, por sua vez, contrapõe a idéia de consumo de valores herdados, ou fornecidos como prontos, pela permanente interação entre o homem e o mundo, homem este situado concretamente no tempo e no espaço, fazendo o saber na interação com outros homens, condicionados todos por determinado contexto histórico. A mudança desse contexto, pois, depende da reflexão do homem sobre as condições do ambiente concreto, para que possa apreender a realidade da situação, tornando-se progressivamente, dela, consciente. O educando é considerado um participante

¹⁰⁶ SKINNER, Burrhus Frederic (1981), apud MIZUKAMI op.cit. p.21.

¹⁰⁷ ROGERS, Carl (1972). *Liberdade para Aprender*. Belo Horizonte: Interlivros.

crítico do processo, cabendo ao professor familiarizar-se com seus padrões de pensamento - atitudes, valores, crenças e interesses - para, valendo-se de métodos intuitivos, incentivar a busca à solução de problemas. Os principais autores dessa concepção são Hegel, Engels, Althusser e, no Brasil, Paulo Freire, que afirma:

“É preciso que a educação esteja em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos, adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo e estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história...”¹⁰⁹

Essas concepções, se bem analisadas em suas propostas e finalidades ou conseqüências, poderiam ser reagrupadas de acordo com aquilo que as caracterizam em seus âmagos. Assim, se forem tomados os enfoques do racionalismo acadêmico e do processo tecnológico, na taxonomia de EISNER e VALLANCE, ou as abordagens tradicional e comportamentalista, na taxonomia de MIZUKAMI, poder-se-ia considerar que o que têm em comum é a finalidade: almejam a mesma conseqüência. Ambas buscam a manutenção dos pressupostos, dos valores e das crenças em que se assenta a cultura, a perenidade das formas de organização social e a estabilidade da estrutura de poder estabelecida. Ou seja, são, ao mesmo tempo, conservadoras dos padrões sociais existentes, portanto, reprodutoras desses padrões, e adaptacionistas, por considerarem ideal a adaptação de cada indivíduo ao seu meio. Divergem apenas em relação ao modo como isso deva ser feito: pressão social e condicionamento social, no primeiro enfoque, programação do comportamento, no behaviorismo. Na relação sujeito-objeto, a ênfase repousa sobre o objeto, cabendo ao sujeito a adaptação.

Tomados como pares, os enfoques da auto-realização e do processo cognitivo ou as abordagens humanista e cognitivista, também apresentam similitudes em suas finalidades, bem como compartilham certa visão de mundo, considerando-o em sua dinâmica. Ao inverterem a ênfase da relação sujeito-objeto para o sujeito, buscam revelar o indivíduo não como adaptado passivamente ao meio, pois vêm-no atuante, em movimento. O movimento de que está imbuído, porém, é o mesmo de seu meio: pode levar ao questionamento dos pressupostos, valores e crenças da cultura, atuando numa organização social multiforme e multi-referenciada, mas não se cogita de discussões sobre a distribuição do poder. Vêm-no integrado a essa cultura e a esse meio em que lhe é permitido fazer questionamentos e aprender a aprender, concedendo-se-lhe, por conseguinte, autonomia relativa. A diferença

¹⁰⁸ PIAGET, Jean et alii (1974). *Educar para o Futuro*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.

entre ambas, que apelam à capacidade intelectual do indivíduo, é que a primeira enfatiza a integração a partir da relação do indivíduo com os outros - “mutabilidade, *dependência de um processo* antes que de um conhecimento estático” - e a segunda a partir da relação do indivíduo consigo mesmo - “*compreender é descobrir*, ou reconstruir pela redescoberta”.

Se for possível aceitar o reagrupamento proposto, as concepções poderiam resumir-se, de fato, a três grandes linhas, tomando-se como referência para enquadramento o grau de efetiva autonomia do sujeito: adaptação, integração, emancipação.

Outra interessante classificação das concepções de currículo é proposta por James B. Macdonald¹¹⁰, na forma como trabalhada por DOMINGUES (1988). Este Autor aborda a obra de Macdonald a partir da fundamentação de suas idéias na taxonomia de Habermas, que considera existirem três enfoques para a pesquisa - empírico-analítico, histórico-hermenêutico, praxiológico - e na formulação de duas premissas no campo do currículo: 1. o interesse humano é a raiz de todo o pensamento curricular; 2. as diferenças básicas do pensamento curricular surgem dos diferentes enfoques de pesquisa usados na sua construção.

Sumariamente, de acordo com DOMINGUES, em Habermas, o *enfoque empírico-analítico* repousa sobre o ideal das ciências exatas, de universalidade e neutralidade da teoria, mensuração das variáveis e replicabilidade do experimento, permitindo a enunciação das leis que regem o fenômeno. O *enfoque histórico-hermenêutico* preocupa-se com a capacidade humana de inventar e usar símbolos e produz conhecimento valendo-se dos métodos interpretativo-históricos. O acesso ao fato se dá pela compreensão dos símbolos criados para comunicar significados e interpretar os fenômenos. A compreensão é obtida por meio de processo dialógico-consensual e visa a uma forma de orientação da ação. O *enfoque praxiológico* tenta apreender o fenômeno em seus movimentos e em suas relações com a realidade, que são infinitas, objetivando sua transformação e não apenas a sua descrição. Pretende buscar a realidade numa relação dialética entre sujeito e objeto e a reflexão é básica na medida em que é ela que liberta o sujeito dos condicionamentos e permite criar e recriar suas instituições. A proposição de base da taxonomia de Habermas é que o conhecimento tem que estar vinculado às três *dimensões* fundamentais da vida humana, sintetizadas nos termos: trabalho, linguagem e poder. Estas dimensões estão relacionadas, por sua

¹⁰⁹ FREIRE, Paulo (1974). *Concientización*. Buenos Aires: Ediciones Busqueda.

vez, aos três tipos de *interesse* humano que orientam a produção do conhecimento científico: técnico, consenso, emancipador. Nos termos de DOMINGUES (1988:25):

“Resumindo: a) ao conjunto: trabalho–técnica–informação tem-se subjacente o enfoque empírico-analítico; b) ao conjunto: linguagem–consenso–interpretação tem-se subjacente o enfoque histórico-hermenêutico; c) ao conjunto: poder–emancipação–crítica tem-se subjacente o enfoque praxiológico”.

McDonald, com base na taxonomia de Habermas e nas premissas que adota, considera serem três os paradigmas de desenvolvimento de currículo, cada qual ligado a um dos interesses humanos: o interesse técnico comanda o paradigma técnico-linear; o interesse no consenso orienta o paradigma circular-consensual; o interesse emancipador conota o paradigma dinâmico-dialógico¹¹¹. Esses paradigmas, parece, são compatíveis com as classificações decorrentes do agrupamento antes proposto, de que as concepções poderiam resumir-se a três grandes linhas, considerando o grau de autonomia do sujeito: adaptação, integração, emancipação. Há que salientar, porém, que só esta última cogita discutir a distribuição do poder estabelecido, indo além da discussão dos pressupostos, dos valores e das crenças em que se assenta a cultura e das formas de organização social. Em verdade, nas áreas da cultura e a da organização social, do ponto de vista do poder estabelecido, as mudanças podem mesmo ser utilizadas como moeda de troca nos embates mais pungentes, fazendo com que em cada concessão haja sensação de avanço, de conquista.

Se puder ser aceito que o currículo é um elo que liga o indivíduo a sua sociedade, cada uma dessas linhas proporcionará uma ligação diferente. Isso é importante, porque, como salienta SACRISTÁN (2000:20):

“O grau e tipo de saber que os indivíduos logram nas instituições escolares, sancionado e legitimado por elas, têm conseqüências no nível de seu desenvolvimento pessoal, em suas relações sociais e, mais concretamente, no *status* que esse indivíduo possa conseguir dentro da estrutura profissional de seu contexto”.

Se puder ser aceito que o currículo põe em interação projetos individuais e coletivos, que cria o espaço da cidadania, a reflexão de MACHADO (2000:43) aparece em toda sua pertinência:

“...nada parece mais característico da idéia de *cidadania* do que a *construção de instrumentos legítimos de articulação entre projetos individuais e projetos coletivos*. Tal arti-

¹¹⁰ MACDONALD, James B. (1975). “*Curriculum Theory as Intentional Activity*”, in PINAR, William F. (ed.) *Curriculum Theorizing: The Reconceptualists*.

¹¹¹ DOMINGUES (1988:27) cita como principais autores da área de currículo, representativos desses paradigmas, pela ordem: Ralph W. Tyler; Maxine Greene e William F. Pinar; Michael Apple e Henry Giroux.

culação possibilitará aos indivíduos, em suas ações ordinárias, em casa, no trabalho, ou onde quer que se encontrem, a participação ativa no tecido social, assumindo responsabilidades relativamente aos interesses e ao destino de toda a coletividade. Neste sentido, *Educar para a Cidadania* significa *prover os indivíduos de instrumentos para a plena realização desta participação motivada e competente, desta simbiose entre interesses pessoais e sociais, desta disposição para sentir em si as dores do mundo*".

Entretanto, muitos são os requisitos para que a interação possa transmutar-se em articulação e o espaço da cidadania converter-se em "*simbiose entre interesses pessoais e sociais*". Os valores que de há muito vêm sendo inculcados e disseminados, na escola e pela escola - compatíveis com o sistema econômico de produção e com o sistema político de dominação capitalistas, voltados à atomização dos agentes para que se entendam consumidores, para atuação em mercados imaginários em que tudo está a venda -, são os do individualismo, da competição e do consumo conspícuo. Não há disposição para sentir em si as dores do outro: *homo homini lupus*. Não há interesse em que os indivíduos se apercebam que, se na individualidade é fácil identificar o outro por contraposição a si mesmo, socialmente não há o outro, apenas situações em que cada qual é o outro.

Talvez só haja dois possíveis agrupamentos para as concepções sobre currículo...

A constatação de que a educação escolar não é um "empreendimento neutro", mas essencialmente político, está no cerne da reflexão que vem sendo proposta por APPLE (1982), ao longo das três últimas décadas. A essência da fundamentação de seu pensar assenta-se em dupla preocupação: a primeira com a escolha dos conceitos e categorias relevantes ao propósito reflexivo, a segunda com a seleção do método adequado ao propósito argumentativo. São estruturantes dos raciocínios engendrados pelo Autor, os conceitos de hegemonia e de ideologia, não tomados apenas em si mesmos, como sínteses, de unos significados, mas como categorias postas em ação, para evidência de sua dinâmica. São dialeticamente abordados para que, dessa forma considerados, não se esgotem: revistam-se de historicidade. A paulatina apreensão da maneira pela qual seus significados se constituem e instituem, à medida que se firmam e afirmam, leva, também, à compreensão de que esse progressivo ir significando, até significar, expressam movimento, indicam trajetória, descrevem processo, que, por ser socialmente construído, não se esgota em significados prontos e acabados, a serem vistos, entendidos ou aceitos como dados. Refletem, como diz o Autor, seu próprio processo de articulação dos variados aspectos da realidade:

"... auspiciosamente obtive algum progresso na conquista de uma compreensão mais profunda dessa relação entre educação e estrutura econômica, das ligações entre conhecimento e poder" (1982:9).

No entanto, ao se percorrer conceitos de hegemonia e ideologia, da relação entre Educação e estrutura econômica e das ligações entre conhecimento e poder, salienta-se que, contemporaneamente, a dominação econômica não tem na educação escolar mais do que uma das formas de seu exercício. Dentre as ligações de conhecimento e poder, assoma como maior delas não o poder do conhecimento, ou seu domínio pelo poder econômico, mas o domínio do poder econômico sobre o poder de significar e dos conhecimentos requeridos para instrumentalizá-lo. É o que leva à hegemonia, da forma que o Autor a busca caracterizar: "...um conjunto organizado de significados e práticas, ao sistema central, efetivo e dominante de significados, valores e ações que são *vividos*" (1982:14). Em reforço a sua visão, APPLE recorre, também, à clara conceituação apresentada por Williams:

"É um conjunto de significados e valores que, à medida que são experienciados como práticas, apresentam-se como se confirmando reciprocamente. Constitui, portanto, um sentido de realidade para a maioria das pessoas da sociedade, um sentido do absoluto, porque experienciados como uma realidade fora da qual é muito difícil para a maioria dos membros de uma sociedade instalar-se em grande parte das áreas de suas vidas".¹¹²

Mas, assumindo-se os entendimentos de hegemonia apresentados por Apple e Williams, pode parecer que se embute neles o conceito de ideologia, por lá encontrar guarida, referência e justificativa de existência. Pode parecer a eles subordinado já que, em ação, transmuta-se a ideologia em instrumento à prática da hegemonia. APPLE (1982:37, grifos nossos), porém, adverte que "a ideologia não pode ser tratada como um simples fenômeno":

"Pelo contrário, qualquer tratamento sério da ideologia tem de lutar tanto com seu *campo de ação* quanto com sua *função*, com seu papel duplo como um *conjunto de regras que conferem significado*, e sua *força retórica* em discussões sobre poder e recursos".

Assim é: ideologia relaciona-se com hegemonia de forma ampla e complexa. Tanto pode desta derivar, reforçando-lhe o sentido para ampliar ou manter a dominação, como conformá-la e instituí-la, pela progressiva construção de sentidos que visem, no dizer de CHAUI (2001), "manter a exploração econômica, a desigualdade social e a dominação política". Nesse contexto, é conseqüente inquirir sobre o papel da educação escolar, sobre a adequação de seus meios e recursos, sobre a formação e papel social de seus agentes funda-

¹¹² WILLIAMS, Raymond (1976). "*Base and Superstructure in Marxist Cultural Theory*", in DALE, Roger et al. (ed.). *Schooling and Capitalism: A Sociological Reader*. London: Routledge & Kegan Paul..

mentais: professores e estudantes? Parece que não. Então, de fato, só há dois possíveis agrupamentos para as concepções sobre currículo: uma mantenedora do *status quo*, outra que pode aspirar a construção do “mundo novo”, ao novo projeto do homem.

O verdadeiro projeto do homem há de ser, na expressão de PINEAU (2000), "o da conquista do poder de significar". O poder de significar, contudo, se entendido no sentido ideal - na acepção de tipo ideal de Weber -, de uma contínua luta de conquista travada pelo homem na busca de sua humanidade, está, verdadeiramente, no cerne de nosso ser, mas isto não permite descurar que ele vem sendo exercido no sentido real, ao longo da História, por aqueles que se apossaram de instituições sociais, valendo-se de diferentes *modus*, apoiados por múltiplos interesses e instrumentalizados por diversas ideologias. Os posseiros de cada época tomaram a si a incumbência de propor significados à vida humana, vista em sua dimensão individual ou social. Assim, a Educação, conforme se aborde cada sentido do poder de significar, o ideal ou o real, estaria, no primeiro, no cerne de efetivo processo evolutivo, enquanto no segundo, no cerne de processo de dominação; em qualquer caso, podendo valer-se de suas práticas.

Essa ambigüidade no uso e de uso da Educação é o que leva àquilo que PINEAU constata, inclusive no âmbito de sua atuação profissional: "A modernidade provoca um crescimento maciço de pessoas desorientadas, marginalizadas, em processo mais avançado ou menos avançado de exclusão social". Mas, será que está suficientemente delimitado o sujeito da oração? É a modernidade, essa referência abstrata a uma época, que pode fornecer a pista ao entendimento da perplexidade das pessoas? Não seria melhor substituir a referência ao período histórico, pela configuração de seus agentes fundamentais, mesmo que apresentados genericamente? Não adviria maior precisão, adotar como sujeito a expressão "os sistemas de dominação", mesmo sendo ela ainda fluída e indefinida? Não seriam os sistemas de dominação da modernidade que provocam a exclusão social? Se assim for, as afirmações do Autor (p.52) - "Modernizar sem excluir é o desafio mundial atual. Reduzir ao silêncio é um meio maior de exclusão e eliminação." - poderiam ser entendidas como referindo-se ao poder de significar no sentido ideal; enquanto a frase que as segue - "Do mesmo modo, como contraponto, abrir espaços de tomada da palavra é um meio maior de conscientização, de formação e de autonomização", ao poder de significar no sentido real. Mas, se o poder de significar, na modernidade, está empalmado pelos sistemas de dominação, que se valem de meios massivos de comunicação para manter a submissão ao domí-

nio, como "tomar a palavra"? Como tomar a palavra, se a formação social e individual se dá como se fora executada pelas duas hastes de uma pinça, que comprimem os homens para condicionar o que exprimem?

DIETERICH (1997:161/2) considera que a construção do arquétipo do *homo oeconomicus*, impulsionada pelos propagandistas do sistema¹¹³, se realiza em duas dimensões da realidade: na vida sócio-econômica cotidiana e na realidade virtual do espaço cibernético. O entorno sócio-econômico da reprodução do indivíduo o socializa e esta socialização se completa por meio do espaço cibernético, que, com a informação instantânea, em tempo real e escala universal, se caracteriza como a última das cinco grandes revoluções informático-culturais da idade moderna¹¹⁴, e está criando a primeira cultura verdadeiramente universal na história do homem. O Autor completa:

"... su enorme potencial de indoctrinación radica en la capacidad de crear un mundo nuevo, próprio y global: la realidad virtual. Esto es un sueño de control ideológico, porque el nuevo mundo global se está creando a la imagen de un puñado de empresas transnacionales, que operan lejos de cualquier control democrático de las mayorías que constituyen el objeto de su actividad".

Se assim for, às majorias dêem-se-lhes a palavra. Tomada a palavra, o que dirão? Nada, a considerar o entendimento de APPLE (2000:43) sobre hegemonia e ideologia.

"O conceito de hegemonia refere-se a um processo no qual grupos dominantes da sociedade se juntam formando um bloco e impõem sua liderança sobre grupos subordinados. Um dos elementos mais importantes que essa idéia implica é o de que o bloco do poder não tem de se basear na coerção. Em vez disso, baseia-se na 'obtenção de consenso' em relação à ordem dominante, criando um guarda-chuva ideológico sob o qual podem se abrigar grupos diferentes, que normalmente poderiam não concordar na totalidade uns com os outros".

A hegemonia implica negação, em primeira instância, da possibilidade de uma prática daquilo que expressa o conceito de democracia e, em última instância, do exercício da própria liberdade individual, de que a democracia é o apanágio. Como salienta CARVALHO (1996:143), a dialética da liberdade individual esta assentada em três elementos que lhe são

¹¹³ O Autor identifica, em nota de rodapé, os economistas da Universidade de Chicago como propagandistas do sistema, visto que, de 1976 a 1995, foram a eles atribuídos 8 prêmios Nobel: *"A la cabeza de este movimiento marchan en las ciencias económicas, los académicos de la Universidad de Chicago"* (op.cit. p.161).

¹¹⁴ *"La primera fue la invención de la imprenta por Johann Gutenberg (1445), que generó una cultura escrita universal para una élite informativa. El empleo de la radio en los años veinte del siglo XX hizo aparecer una cultura auditiva de masas, seguida por la revolución comunicativa de las imágenes televisivas, en los años cincuenta. La cuarta revolución tuvo por base el uso masivo de la computadora, a partir de la década de los ochenta, y actualmente estamos viviendo la revolución de los multimedia."* (op.cit. p.162).

constituintes: o eu, o outro e o coletivo, que pela possibilidade de expressão se inter-relacionam e existenciam a comunicação, no sentido adotado por FREIRE: "...a educação problematizadora, respondendo à essência do ser da consciência, que é a intencionalidade, nega os comunicados e existência a comunicação" (1987:67). Assim, qualquer interferência na condição dessa livre expressão caracterizável como comunicação, a eliminação de qualquer dos elementos "implica a desativação da dialética em causa", a supressão da liberdade individual. Nos termos de CARVALHO:

"Como pode ocorrer a hipotética eliminação acima considerada? Precisamente através da expansão da ação hegemônica de um dos elementos referidos: se o "eu" invade o "outro" e (ou) o "coletivo"; se o "outro" invade o "eu" e (ou) o "coletivo"; se o "coletivo" invade o "eu" e (ou) o "outro". De facto, se a expansão destrói a intercomunicação, não há mais lugar para a liberdade individual. Pelo contrário, se há comunicação, há relação e vice-versa".

Tão difícil como urgente: há que se tomar a palavra. Mas tomá-la em que sentido? Aí depende da intenção: libertadora, por solidária e igualitária, ou dominadora, por totalitária e hierarquizante. Se a intenção for a do segundo tipo nada se estará buscando, além da substituição de um sistema de dominação por outro. Se a intenção for a do primeiro tipo, a contribuição de FAZENDA (1994:55,57) desvela duas significações que se complementam: *palavra-encontro*, que se realiza no expressar-se, "...pois a expressão de um pensamento a outrem revela o interior do homem e permite também que ele próprio tome consciência de si mesmo" e *palavra-valor*, que se concretiza na mudança, como produto do encontro, já que "...essa capacidade de mudar segundo o sentido de seu intérprete e da situação em que se situe, conduz à conclusão de que não existe obra acabada...". É "...o valor da palavra como realização da própria história, e como antropomorfização do próprio homem".

É possível, então, tomar a palavra no sentido da educação problematizadora, pois é ela que propõe, nas palavras de FREIRE (1987:67,68), a "libertação autêntica, que é a humanização em processo". A educação problematizadora, negando os comunicados e existenciando a comunicação é um ato cognoscente. Existenciar a comunicação pela intenção dos comunicantes de buscarem o encontro para encontrar o valor que não está pronto e acabado, porque não é um dado, nem dado, mas que, por ser processo, será composto em conformidade com o que é possível apreender, compreender e aprender em cada momento e situação, valendo-se de todos os recursos proporcionados pelo já sabido, pelo imaginado e pelo intuído, criando novas formas e meios para continuar pesquisando, imaginando e intu-

indo: até saber. E, ao saber, saber esse saber, humano e humanizante, provisório, elemento novo a compor e recompor o já sabido, estimulando a busca contínua e intencional do encontro para encontrar o valor, que se sabe não pronto e acabado. O poder de significar pode "estar no cerne de nosso ser" e "está no cerne da evolução transdisciplinar da educação" como afirma PINEAU, mas desde que sob a condição aposta por FREIRE (1987:70):

"A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens. A reflexão que propõe, por ser autêntica, não é sobre este homem abstrato nem sobre este mundo sem homens, mas sobre os homens em suas relações com o mundo. Relações em que consciência e mundo se dão simultaneamente".

Só há uma concepção de currículo que pode dar ao homem a palavra. Aquela que o concebe em perspectiva crítica, por considerá-lo instrumento vívido a impulsionar a vida e a educação. No dizer de SACRISTÁN (2000:21):

"O currículo modela-se dentro de um sistema escolar concreto, dirige-se a determinados professores e alunos, serve-se de determinados meios, cristaliza, enfim, num contexto, que é o que acaba por lhe dar o significado real. Daí que a única teoria possível que possa dar conta desses processos tenha de ser do tipo crítico, pondo em evidência as realidades que o condicionam".

Tomar a palavra, então, é colocar o poder de significar na mão do homem: no sentido ideal, para busca de sua humanidade, e, no sentido real, para atendimento de seus desígnios. Dá sentido à Educação e ao papel da Escola, dá sentido à Administração e ao papel da produção. Para tal, mister se faz ultrapassar, na Educação e na Administração, suas matrizes disciplinares, pela busca da formação integral de seus agentes. Esta formação, no entanto, não se configura como aquela passiva, seguidora de diretrizes exogenamente impostas. É formação ativa, em que do sujeito aprendente é requerida a construção de projeto e a utilização de pesquisa: com disposição para realizar esforço máximo, atitude aberta às várias formas de saber, objetivo de alcançar estágios superiores de compreensão e conhecimento, valendo-se de método para embasar a investigação, visando o desenvolvimento pessoal e o bem estar coletivo. É enganoso buscar formação em Administração e em Educação baseando-a em processos reprodutivistas e adaptacionistas: eles não servem aos próprios propósitos reprodutivistas e adaptacionistas, por isso as críticas. A perplexidade que se instaura diante da Administração é a mesma que afronta a Educação: seus agentes estão sendo reduzidos em suas efetivas possibilidades de atuação. E doravante, diante da complexidade dos saberes e das diferenças de níveis de vida das gentes, talvez sejam adminis-

tradores e educadores emancipadores que possam vir a influir no humanizar da vida. Patrociná-los parece sábio, até como forma de ensejar a absorção dinâmica dos conflitos, se for aceito o entendimento de PINEAU que “modernizar sem excluir é o desafio mundial atual”.

Considerações finais

O reformismo assenta na idéia de que só é normal a mudança social que pode ser normalizada. A lógica da normalização deriva de uma simetria entre melhoria e repetição e os dispositivos de normalização são o direito, o sistema educativo e a identidade cultural.

SOUZA SANTOS

A busca sistemática pelo aumento da produtividade tem elevado a produção de riqueza a nível jamais alcançado na história do homem. No entanto, o espetacular aumento da riqueza não se tem refletido na disseminação da melhoria de qualidade de vida dos povos. Ao contrário, o mundo está inquieto porque cresce a exclusão social à medida em que a produção e a produtividade aumentam, que os mercados se globalizam, que a produção se internacionaliza e que os capitais se concentram. Parece que à humanidade não basta, como afirmou FOURASTIÉ (1990), produzir melhor para poder viver melhor. Esta idéia não considera que a apropriação privada do resultado da produção pode ser intensa a ponto de levar à concentração da renda em favor das classes e sociedades mais ricas. Tampouco tem em conta que o processo acarreta aumento da diferença de nível de vida das populações de sociedades centrais em relação às periféricas, ou que os governos sintam progressiva incapacidade de interferir nos rumos da economia. De fato, ao aumento da produtividade global não tem correspondido aumento proporcional do nível de vida das gentes.

DUPAS (1999:209) mostra as contradições da forma como o capitalismo vem operando, quer levando as empresas à concentração de recursos para que possam obter escala que lhes permitam competir, quer fragmentando a cadeia de produção em perseguição às melhores relações de custo: ambos os movimentos tecnicamente enquadráveis como de busca ao aumento da produtividade, visando a competitividade¹¹⁵. Em reação e acomodação ao

¹¹⁵ “O capitalismo atual é alimentado pela força de suas contradições. A primeira é a que chamei de dialética da concentração *versus* fragmentação. De um lado, a enorme escala de investimentos necessários à liderança tecnológica de produtos e processos continuará forçando uma concentração que habilitará como líderes das principais cadeias de produção apenas um conjunto restrito de algumas centenas de empresas gigantes mundiais. Simultaneamente, esse processo radical em busca de eficiência e conquista de mercados força a criação de uma onda de fragmentação - terceirizações, franquias e informalização - que abre espaço para uma grande quantidade de empresas menores que alimentam a cadeia produtiva com custos mais baixos. A outra contradição é a dialética de exclusão *versus* inclusão. À medida que exclui progressivamente postos formais do mercado de trabalho, o processo de globalização estimula a flexibilização e incorpora a precarização como parte de sua lógica. Enquanto seleciona, reduz, qualifica - e, portanto, *exclui* - no topo, a nova lógica das cadeias *inclui* na base trabalhadores com salários baixos e contratos flexíveis, quando não informais. Por outro

rearranjo provocado pela alocação do capital, as cadeias de produção se reestruturam - principalmente pela incorporação do "progresso técnico" que elimina postos de trabalho -, provocando exclusão, ao mesmo tempo em que, fragilizando 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.

A concentração de capital, porém, é mais do que um mecanismo econômico: corresponde a aumento de poder político. Este tem sido usado em apoio ao processo, robustecendo o sistema de produção capitalista, e alçando 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 consequência é a contínua concentração da riqueza naquelas sociedades de onde ela provém e o aumento da produtividade não beneficia quem a obtém, mas aquele que a promove. Apesar da ilação de FOURASTIÉ (1990:101), de que "o progresso técnico obriga o homem a se especializar no humano", 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.

A noção contemporânea do conceito de produtividade, consequência de processo evolutivo, vem se tornando progressivamente mais compreensiva e abrangente à medida que o sistema produtivo capitalista extrapola a produção e a economia de mercado para se converter em sistema sócio-político de dominação, em expansão. 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 vem assumindo relevância como indutora das decisões, ampliando sua esfera de influência e abrangência, de orientadora de investimentos privados, para o estabelecimento de políticas públicas nacionais e de blocos econômicos, visando a manutenção ou aumento da capacidade competitiva. Assim, a produtividade, mais do que um conceito, vem se transformando em instrumento de avaliação não só da eficiência produtiva, mas da eficácia competitiva, originando novo paradigma orientador e condicionador do funcionamento das sociedades contemporâneas, pela sua influência na alocação de recursos, nos investimentos e na distribuição da renda. Na retrospectiva do último século, o fato incontestado é que a busca pelo aumento permanente da produtividade

lado, na medida em que o processo da produção global opera ganhos contínuos nos produtos mundiais, reduzindo seu preço e melhorando a qualidade, acaba *incluindo* novos segmentos de mercado à sua cadeia."

não dependeu do sistema econômico vigente, ou da propriedade dos meios de produção ser privada ou estatal: o aumento da produtividade passou a ser perseguido de forma contínua e crescente. Prospectivamente, o aumento permanente e contínuo da produtividade, sob o capitalismo, pode depender de níveis progressivos de concentração do capital: então, tender para a formação de monopólios; e, como se sabe, sob monopólio a produtividade não precisa ser máxima ou crescente, apenas dissuasiva.

O conceito de produtividade, como medição do progresso técnico, é claro, abrangente e pertinente, o que permitiu que fosse mantido ao longo do tempo. A noção que subjaz ao conceito, porém, tem variado profundamente, pela progressiva incorporação de conjuntos de atributos cada vez mais importantes na determinação do resultado dessa medição. Estritamente, como define FOURASTIÉ (1990:10), a produtividade expressa o rendimento do trabalho¹¹⁶. Ao longo dos últimos 150 anos, contudo, nada mudou mais do que as condições sob as quais o trabalho humano, aplicado à produção com valor econômico, é realizado. Ditos do tipo "o rendimento do trabalho tem multiplicado", "os tempos de produção têm sido reduzidos", "a velocidade da produção é crescente" referem-se ao mesmo fenômeno e indicam a mesma coisa: volume de produção em relação ao tempo necessário para obter essa produção. Mas, como afirma FOURASTIÉ (1990:17): "a velocidade de produção depende essencialmente da organização do trabalho, da previsão das tarefas e dos investimentos".

Em verdade, tanto o esforço realizado para buscar a organização do trabalho, a previsão das tarefas e a aquisição de bens para a produção - instalações, máquinas, equipamentos, sistemas - podem ser genericamente denominados de investimentos, apesar de na linguagem corrente somente os bens serem assim tratados. Mas é justamente a combinação de todos esses recursos, atuando conjuntamente sobre o aparato produtivo, que tem proporcionado o efetivo aumento da velocidade de produção e o crescimento do rendimento do trabalho, dos quais torna-se difícil dissociá-lo. O aumento da velocidade da produção não decorre primordialmente do aumento da produtividade do trabalho diretamente aplicado à produção, mas sim de toda instrumentação colocada à disposição do trabalho para que extraia do aparato produtivo como um todo, que o inclui, o melhor resultado. Assim, a medi-

¹¹⁶ "Mediremos a longo prazo o progresso técnico nos fenômenos de produção pela relação do volume de determinada produção com o tempo necessário para obter essa produção. Essa medição do progresso técnico tem mais precisamente o nome de rendimento do trabalho ou produtividade".

da que se vale da produtividade global dos fatores, refletindo uma média aritmética da produtividade de cada fator, talvez possa ser uma melhor medida do progresso técnico.

O trabalho humano é considerado, há muito, como única fonte efetiva de valor. Hoje, porém, mais do que nunca, o que mantém qualquer empreendimento produtivo que vise alcançar sustentabilidade 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. O rendimento do trabalho, então, somente poderia ser considerado como a melhor medida de produtividade se fosse fácil avaliar o quanto de trabalho está incorporado em todo o aparato de produção. Retomando FOURASTIÉ (1989:52):

“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”.

Ora, tomado o conceito de produtividade como o de produtividade integral do trabalho, evidencia-se, mais uma vez, que o volume de capital disponível para adquirir trabalho incorporado determina a própria complexidade do aparato produtivo que se pode obter e manter. Além disso, quanto mais complexo o aparato produtivo menos influência tem o trabalho visível na formação do valor, da mesma forma que maior é a importância do trabalho indireto, que, usando a nomenclatura de REICH, requer analistas simbólicos, em relação ao direto, que se vale de produtores de rotina, quer a produção se refira a bens ou a serviços. Então a utilização do conceito de produtividade apenas como uma medida do progresso técnico, tende a ocultar toda a sofisticada inter-relação sistêmica que a idéia de produtividade integral do trabalho evidencia, num momento 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 produção.

A dinâmica ambiental gerada por essa pretensão incessante de expansão da produção e da riqueza pelo aumento da produtividade instituiu o campo da Administração e de

exercício do administrador, se forem entendidos como estando no vórtice do processo, sendo possível identificar três caminhos para entender seus papéis:

1. contemplar a Administração como 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. entender a Administração como conjunto de preceitos que instruem 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. estudar a Administração como 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.

Esses papéis estão impregnados da doutrina do liberalismo, que influenciou quer a produção de conhecimento quer a produção material da modernidade, caracterizando tanto a orientação ideológica de seu patrocínio, como a apropriação privada de seus resultados. Por se constituírem em núcleos dinâmicos a mover as economias, as organizações de produção privadas passaram a ser mitificadas, por um lado, configurando-se como entidades exigentes de condições e submissões, por outro lado, enunciando modos e formas de entendimento e comportamento. A sociedade, cada vez mais, passa a ser entrevista como um reflexo em grande escala das orientações e hierarquizações instituídas no âmbito das organizações privadas de produção, visto beneficiar-se de seu funcionamento e, por isso, 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. Caracteriza-se, assim, o administrador pela sua ação e mede-se o alcance dessa ação pela noção de eficácia: a eficácia da ação econômica e a eficácia da ação política: a primeira, alardeada e explícita, a outra, silente e implícita, mas ambas igualmente presentes e sentidas.

Vê-se, então, que dos três caminhos propostos para bem entender a Administração e o administrador em seus papéis, dois deles têm sido prevaletentes, em decorrência de a ênfase repousar sobre a administração de negócios: o corpo teórico aborda a área como ciência ou técnica a serviço da produção capitalista, que pelas suas próprias características bus-

ca suportar a autoridade do gestor numa perspectiva político-ideológica, como instrumento de submissão, conformação e dominação, a serviço das estruturas de poder interessadas na apropriação do valor da produção, processo esse escamoteado pela utilização de múltiplos símbolos e jargões de conotações positivas, relacionados às idéias de liderança, carreira, sucesso pessoal, trabalho em equipe e de recompensas: benefícios flexíveis, bônus por desempenho, participação nos resultados, entre outras. Não obstante, há que se entender a Administração, também, como conjunto de preceitos que instruem o administrador na coordenação do trabalho humano em seu esforço para alcançar objetivos socialmente necessários, quer dizer, tomá-la como competência ou habilidade de implantação, desenvolvimento e manutenção de instituições e organizações sociais, a serviço dos interesses da coletividade.

Considerando que a busca por produtividade ou da economicidade é inerente a qualquer empreendimento humano socialmente válido¹¹⁷ - até por respeito ao uso judicioso dos recursos da coletividade - e que a eficácia da ação econômica é requisito de sobrevivência e independente do tipo de organização administrada - mesmo que a renda provenha de doações ou subsídios -, o que pode diferir substancialmente na ação do administrador é a atuação política, conformando-a à finalidade do empreendimento e ao modo em que se dá a distribuição e o exercício do poder ou da autoridade. Dessa forma, o grau de verticalização ou de horizontalização das relações, frente à fonte de autoridade ou poder, constitui o espaço das possibilidades à atuação do administrador, num contínuo que vai do autocrático à co-gestão, passando por variados graus de participação no processo decisório.

Por isso, caracterizar como se tem dado a formação em Administração não basta. Há que abordá-la prospectivamente sob as óticas da produção ao mercado e da produção à vida, o que pode levar à identificação de possibilidades evolutivas e de novas perspectivas à atuação do administrador, com reflexo direto sobre as precisões à sua formação. Identificar as tendências que as contínuas rearticulações do capitalismo podem imprimir ao processo de produção propiciará apreender novéis formas de intervenção e atuação necessárias nas organizações. Só que, parece, ao contrário do que ocorreu nas fases liberal, pós-liberal e neoliberal do capitalismo, esgotaram-se as esperanças de que desse modo de organização

¹¹⁷ Excluem-se as produções artística e artesanal, que, por individuais, são expressões da cultura, mas não se constituem em bens culturais enquanto não se transformem em objeto de consumo cultural: aí, como tal, são “administráveis”.

da produção e do livre funcionamento dos mecanismos de mercado, possam advir todas as soluções para propiciar vida digna às gentes. Assim, apesar de sua força intrínseca e capacidade de condicionamento de oportunidades e possibilidades, há que se contemplar outras formas de produção - protocapitalistas, cooperativistas, comunitárias -, visando o quase-mercado, bem como alternativas de organização social para defesa da vida humana, da natureza e da cidadania, requerentes de novas concepções de organização e administração que possam servir de contrapeso às vinculações entre produção e concentração de riqueza, entre capacidade de consumo e dignidade humana.

Isto implica em relacionar as alternativas de abertura democrática à participação política: na esfera pública, no local de trabalho, no espaço da cidadania, pois os próprios sentimentos de eficácia política e de participação democrática envolvem as atuações tornadas possíveis nesses níveis. Neles, encontra-se o mesmo indivíduo, ora como cidadão, reivindicante dos espaços, oportunidades e serviços a que faz jus, ora como administrador, que interfere e condiciona seu meio e a vida de outros: é onde, na profissão, o individual e o coletivo se encontram em possível conflito que se pode tornar paradoxo.

Há, também, que identificar e correlacionar as permanentes mudanças na divisão internacional do trabalho com as possibilidades de evolução das políticas públicas para a Educação, máxime da política educacional propugnada para o nível superior, pois pode indicar o espaço político, institucional e operacional de concepção de projetos de formação em Administração. Além disso, a própria Educação vem se transformando em bem sujeito às leis de mercado, sobretudo na área de Administração. Por isso, há que trazer à baila as discussões correntes no âmbito da Organização Mundial do Comércio sobre a liberalização dos serviços, incluídos aí os educacionais, tomados na acepção de “produtos” de livre comercialização, a serem explorados por entidades internacionais que sejam reconhecidas pelo mercado e que assegurem padrão de excelência, atestado por instituições avaliadoras credenciadas, nos moldes daqueles vigentes para outras categorias de produtos.

Identificar as perspectivas da formação em Administração, não só em seus aspectos de oferta e demanda no “mercado de cursos”, mas como condição de contribuição à formação profissional, é crucial à identidade dos cursos e da profissão, para que possam ser entendidos como válidos socialmente pela capacidade de contribuição ao desenvolvimento de toda a sociedade, em lugar de vistos como defensores coadjuvantes dos interesses privados.

E, parece, as necessidades válidas, que já se apresentam, mais do que aprendizagem de generalidades por meros aspirantes a emprego, estão a exigir profissionais com vocação à ocupação de posições nos órgãos públicos, nas organizações de mercado e nas organizações sociais e voltadas ao quase-mercado e à cidadania, cada qual exigente de atributos específicos, tendo em vista as lógicas que lhes são próprias e inerentes, em suas buscas de eficácia diante de fins que lhes são característicos.

A generalizada perplexidade diante das coisas do mundo pode estar a indicar que se ensina, que se aprende, mas que muito do que se ensina e muito do que se aprende, não se apreende. Melhor dito, poucos apreendem: alguns, entre os que ensinam, outros, entre os que aprendem. Apesar disso, muitos dos que ensinam e aprendem continuam a buscar o aprender, numa espécie de compulsão imposta pelo ambiente, mas, de fato, com aspiração decrescente de ultrapassar a perplexidade. Por isso, para a formação de administradores, há que se buscar novos projetos compromissados e conseqüentes. São os projetos que encerram a capacidade humana de criar o próprio devir, individual e coletivamente, já que embutem em si as idéias de liberdade, de liberdade criadora, de liberdade criadora transformadora. Neles estão presentes as dimensões da vida coletiva e da individual.

Da coletiva, porque o sentido da Educação é antropológico e sociológico. Pensar a Educação em sentido antro-po-sociológico, porém, é assumi-la interdisciplinar em sua essência. Pensar educação em sentido interdisciplinar é assumir compromisso com a integralidade do homem, em suas dimensões racional, intuitiva e sensível. Pensar 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 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 homem singular, em suas dimensões racional, intuitiva e sensível, e do homem social, em suas dimensões de relações sociais grupais e 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, 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. 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, impedindo que a sociedade atinja seu fim e propicie o bem geral, secundariamente em sentido antropológico, ao não propiciar a humanização do homem.

Da individual, porque o administrador vincula seu projeto de vida àquele de sua sociedade, nela buscando inserção e realização pessoal por meio de seu trabalho, o que releva a importância das aspirações por um emprego, entendido como locus de exercício da prática, por um fazer competente, compreendido como suficiência no exercício da prática, por um fazer conseqüente, entrevisto como engendrador do devir almejado em projeto, qual seja a inserção de educando compromissado e conseqüente com sua prática no âmago da sociedade e cultura a que pertence.

Então, o problema da Educação não repousa na complexidade, na integração dos saberes ou na instrumentalização para a mediação ou “medição” pedagógica: é fundamentalmente axiológico e, portanto, político. Por isso, há que se recorrer a projetos. A figura do projeto demanda atores ativos; educadores e educandos com saberes específicos e competências gerais nos níveis pessoal e profissional, que JOSSO denomina de *savoir vivre*. Este

saber viver, que se articula a um saber-pensar, saber-fazer, saber-comunicar, saber-avaliar, em processo contínuo, permite a geração de projetos que mantenham compromisso com a possibilidade de que cada homem singular possa ser sujeito em sua sociedade e cultura.

Que cenários são vislumbráveis à produção ao mercado e à produção à vida? Que tendências teóricas em Administração podem dar suporte às necessidades de intervenção nos diferentes tipos de organizações que essas instâncias abrangem? Que contribuições a formação em Administração pode oferecer às organizações e aos arranjos organizatórios requeridos por essas instâncias de produção? Até que ponto há convergência de conhecimentos, competências, habilidades e atitudes, na formação em Administração voltada à produção e às organizações sociais? Que estruturas básicas e conteúdos poderiam ter projetos de formação em Administração, considerando as precisões da produção para o mercado e da economia social? Que características e condições seriam requeridas das instituições de ensino superior para poderem oferecer projetos de formação diferenciados, conforme os âmbitos de atuação futura do administrador? Como esses projetos de formação se relacionariam com a legislação específica e com as diretrizes do Ministério da Educação?

Respostas a essas questões podem remeter à continuidade das pesquisas.

Bibliografia

- ABELL, Derek F. (1991). *Definição do Negócio: ponto de partida do planejamento estratégico*. São Paulo: Atlas.
- AMATUCCI, Marcos (2000). *Perfil do Administrador Brasileiro para o Século XXI: um enfoque metodológico*. São Paulo: Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo. Tese de Doutorado.
- ANDRADE, Rui Otávio Bernardes de e AMBONI, Nério (2002). *Projeto Pedagógico para Cursos de Administração*. São Paulo: Makron Books.
- (2003). *Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Administração*. Brasília: Conselho Federal de Administração.
- ANDRADE, Rui Otávio Bernardes de; CORREIA LIMA, Manolita; TORDINO, Cláudio Antônio (2001). *O Que Podemos Aprender com os Cursos 5A? Análise dos Cursos de Graduação em Administração com Classificação 5A*. São Paulo: Makron Books.
- ANDRADE, Rui Otávio Bernardes de; SCAICO, Oswaldo; FERRAZ, Sônia Ferreira; SALEM, Ione Macêdo de Medeiros *et al.* (2004). *Pesquisa Nacional sobre o Perfil, Formação, Atuação e Oportunidades de Trabalho do Administrador*. Brasília: Conselho Federal de Administração - CFA.
- ANSOFF, H. Igor (1983). *Administração Estratégica*. São Paulo: Atlas.
- APPLE, Michael W. (1982). *Ideologia e Currículo*. São Paulo: Brasiliense.
- (2000). *Política Cultural e Educação*. São Paulo: Cortez.
- ARISTÓTELES. *A Política*. Rio de Janeiro: Ediouro
- ASTLEY, W. Graham; VAN de VEN, Andrew H. (1983). “*Central Perspectives and Debates in Organization Theory*”. *Administrative Science Quarterly*, 28, 6/1983. Cornell University, p. 245-273.
- BACHA, Maria de Lourdes (2002). *A Indução de Aristóteles a Pierce*. São Paulo: Legnar Informática & Editora.
- BACON, Francis. (1973). *Novum Organum*. São Paulo: Abril Cultural, Os Pensadores.
- BARBIER, René (2001). “*Éducation, Sagesses et Transdisciplinarité*”. C.R.I.S.E., Sciences de l’Education, Université Paris 8: www.barbier-rd.nom.fr.
- BENDIX, Reinhard; FISHER, Lloyd H. (1967). “As Perspectivas de Elton Mayo”, in ETZIONI, Amitai (Org.). *Organizações Complexas*. São Paulo: Atlas.
- BERNARDES, Cyro (1990). *Sociologia Aplicada à Administração*. São Paulo: Atlas.
- BERNARDO, João (1998). *Estado: a silenciosa multiplicação do poder*. São Paulo: Escrituras Editora.
- BOURDIEU, Pierre (1998). “O Capital Social - notas provisórias”, in NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (Org.). *Escritos de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- (1998). “Os Três Estados do Capital Cultural”, in NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (Org.). *Escritos de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.

- (2002). Pierre Bourdieu entrevistado por Maria Andréa Loyola. Rio de Janeiro: EdUERJ.
- BOUTINET, Jean-Pierre (1990). Antropologia do Projeto. Lisboa: Instituto Piaget.
- BRANDÃO, Vera Maria Antonieta Tordinio (1999). Memória, Cultura, Projeto de Vida. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- BROUWER, Paul J. (1986). “*The Power to See Ourselves*”, in Business Classics: Fifteen Key Concepts for Managerial Success, Harvard Business Review, pp. 36-43.
- BRUNO, Lúcia (1989). “Acerca do Indivíduo, da Prática e da Consciência da Prática”. USP: Educação e Sociedade, nº 33, ago. 1989, pp. 7-26.
- (1991). Processo de Trabalho, Lutas Sociais e Formas de Poder. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Tese de Doutorado em Ciências Sociais.
- (1996). “Educação, Qualificação e Desenvolvimento Econômico”, in BRUNO, Lúcia (Org.) Educação e Trabalho no Capitalismo Contemporâneo. São Paulo: Atlas.
- (2001). “Reorganização Econômica, Reforma do Estado e Educação”, in HIDALGO, Ângela Maria, FIORELLI SILVA, Ileizi Luciana (orgs.). Educação e Estado: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e Paraná na década de 90. Londrina: Ed. UEL.
- CARVALHO, Adalberto Dias de (1996). Epistemologia das Ciências da Educação. Porto: Edições Afrontamento.
- CHAUÍ, Marilena de Souza (2001). O que é ideologia? São Paulo: Brasiliense.
- CHERVEL, André (1990). História das Disciplinas Escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria & Educação, 2, pp. 177-229.
- CHIAVENATO, Idalberto (1993). Introdução à Teoria Geral da Administração. São Paulo: Makron Books.
- COCCO, Giuseppe (1997). “Neoliberalismo, Sociedade Civil e Nova Centralidade do Trabalho”. Revista Praia Vermelha. R. de Janeiro, UFRJ-Escola de Serviço Social, v.I, nº 2, 2/97.
- (2002). “Trabalho, Mercado e Capitalismo Cognitivo”, in FISCHER, Tânia (Org.) Gestão do Desenvolvimento e Poderes Locais: marcos teóricos e avaliação. Salvador: Casa da Qualidade, pp. 110-122.
- COMTE, Auguste (1973). Curso de Filosofia Positiva. São Paulo: Abril Cultural, Os Pensadores.
- CORREIA LIMA, Manolita (1999). “Aprendizagem como Resultado da Prática do Ensino com Pesquisa”. Mimeo.
- (2000). Ensino com Pesquisa: uma revolução silenciosa. São Paulo: Editora Café.
- (2002). A Idéia de Universidade Subjacente aos Programas de Avaliação. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Tese de Doutorado.

- COVRE, Maria de Lourdes Manzini (1991). A formação e a Ideologia do Administrador de Empresas. São Paulo: Cortez.
- DESCARTES, René. (1973). Discurso do Método. São Paulo: Abril Cultural, Os Pensadores.
- DIETERICH, Heinz e CHOMSKY, Noam (1997). *La Aldea Global*. Tafalla: Txalaparta.
- DOMINGUES, José Luiz (1988). O cotidiano da escola de 1º grau: o sonho e a realidade. Goiânia, CEGRAF/UFG, São Paulo, EDUC - Editora da PUCSP. Tese de doutoramento em Psicologia da Educação.
- DOWBOR, Ladislau (1996). “Educação, Tecnologia e Desenvolvimento”, in BRUNO, Lúcia (Org.). Educação e Trabalho no Capitalismo Contemporâneo. São Paulo: Atlas.
- DUBAR, Claude e TRIPIER, Pierre (1988). *Sociologie des Professions*. Paris: Armand Colin.
- DUPAS, Gilberto (1998). “A Lógica da Economia Global e da Exclusão Social”. Revista de Estudos Avançados 12 (34). São Paulo: USP, p. 121-159.
- EBOLI, Marisa Pereira (1999). “Modernidade ou Modernização para a América Latina: Qual o Projeto Possível?”. Revista da ESPM, set-out, p. 32-49.
- EISNER, Elliot W. e VALLANCE, Elizabeth (1974). *Conflicting Conceptions of Curriculum*. Bekerley, Cal: McCutchan Publishing Corporation.
- ENRIQUEZ, Eugène (1997). A Organização em Análise. Petrópolis, RJ: Vozes.
- ESPÓSITO, Vitória Helena Cunha (2001). “Pesquisando. A crise na Educação, o Pesquisador, Saberes, Tempos e Espaços”, in SEVERINO, Antônio Joaquim e FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Orgs.). Conhecimento, Pesquisa e Educação. Campinas, SP: Papirus.
- FAYOL, Henry (1990). Administração Industrial e Geral: previsão, organização, comando, coordenação e controle. São Paulo: Atlas.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (1994). Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa. Campinas: Papirus.
- (Org.) (2001). Interdisciplinaridade: Dicionário em Construção. São Paulo: Cortez
- FONSECA, Marília (1997). “O Banco Mundial e a Gestão da Educação”, in OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). Gestão Democrática da Educação. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- FORQUIN, Jean-Claude (1993). Escola e Cultura: As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas.
- FOURASTIÉ, Jean (1990). A Produtividade. São Paulo: Martins Fontes.
- FOUREZ, Gérard (2000). "*Fondements épistémologiques pour l'interdisciplinarité*". 13e Congrès international de l'Association mondiale des scientes de l'éducation. Québec: Université de Sherbrooke.
- FREIDSON, Eliot (1996). “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.
- (1998). Renascimento do Profissionalismo: teoria, profecia e política. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

- FREIRE, Paulo (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. 12^a ed. São Paulo: Paz e Terra.
- GAY, Peter (1989). Freud. Uma Vida ara Nosso Tempo. São Paulo: Companhia das Letras.
- GIANOTTI, José Arthur (1972). “Comte”, in *História das Grandes Idéias do Mundo Ocidental*. São Paulo: Abril Cultural, Os Pensadores, Capítulo 47, pp. 645-658.
- GODET, Michel (1993). *Manual de Prospectiva Estratégica: da antecipação à acção*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- GOODSON, Ivor F. (1998). *Currículo: Teoria e História*. Petrópolis - RJ: Vozes.
- GONZALEZ, Maria Eunice Q. e HASELAGER, Willem Ferdinand G. (2002). “Raciocínio Abduutivo, Criatividade e Auto-organização”. *Cognitio*, São Paulo, nº 3, nov. 2002, p. 22-31.
- HAMILTON, David (1992). “Mudança Social e Mudança Pedagógica: a trajetória de uma pesquisa histórica”. *Teoria & Educação*, 6, pp. 33-52.
- HIRSCHMAN, Albert O. (2000). *As Paixões e os Interesses: argumentos políticos para o capitalismo antes de seu triunfo*. São Paulo: Paz e Terra.
- HIRST, Paul & THOMPSON, Graham (1998). “VIII. Globalização, Governabilidade e Estado-Nação”. *Globalização em Questão*. Petrópolis/RJ: Vozes.
- HUME, David (1973). *Investigação sobre o Entendimento Humano*. São Paulo: Abril Cultural, Os Pensadores.
- INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Exame Nacional de Cursos: relatório síntese 2002*. Brasília: O Instituto, 2002.
- JAMES, William (1974). *Pragmatismo*. São Paulo: Abril Cultural, Os Pensadores.
- JAPIASSU, Hilton (2001). *Desistir de Pensar? Nem Pensar*. São Paulo: Editora Letras & Letras.
- JOSSO, Marie-Christine (1999). “História de Vida e Projeto: a história de vida como projeto e as “histórias de vida” a serviço de projetos”. *USP: Educação e Pesquisa*, vol. 25 nº 2, jul/dez 1999, pp.11-23.
- KNELLER, George F. (1966). *Introdução à Filosofia da Educação*. Rio de Janeiro: Zahar.
- KOTLER, Philip (1998). *Administração de Marketing*. São Paulo: Atlas.
- KUHN, Thomas S. (2000). *A Estrutura das Revoluções Científicas*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- LE GOFF, Jacques (1991). *Mercadores e Banqueiros na Idade Média*. São Paulo: Martins Fontes.
- LENOIR, Yves (2000). *"L'interdisciplinarité dans la Formation à l'Enseignement: des lectures distinctes en fonction de cultures distinctes"*. 13e Congrès international de l'Association mondiale des scientes de l'éducation. Québec: Université de Sherbrooke.
- LOCKE, John. (1973). *Ensaio Acerca do Entendimento Humano*. São Paulo: Abril Cultural, Os Pensadores.
- LODI, João Bosco (1987). *História da Administração*. São Paulo: Pioneira.
- MACHADO, Nilson J. (2000). *Educação: projetos e valores*. São Paulo: Escrituras Editora.

- MARTINS, Carlos Benedito (1989). "Surgimento e Expansão dos Cursos de Administração no Brasil (1952-1983)". *Ciência e Cultura*, 41(7), pp. 663-676.
- MÁTTAR NETO, João Augusto (1997). *Filosofia e Administração*. S. Paulo: Makron Books.
- MATTOS, Pedro Lincoln C. L. de (2003). "O Que Diria Popper à Literatura Administrativa de Mercado?" *Revista de Administração de Empresas*, vol. 43, nº 1, jan-mar 2003, pp. 60- 69.
- MATURANA, Humberto (2000). "Transdisciplinaridade e Cognição", in NICOLESCU, Bassarab et al. *Educação e Transdisciplinaridade*. Brasília: UNESCO.
- MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. (1986). *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU.
- MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu da (1995). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez.
- MORIN, Edgar (2000). *A Cabeça Bem-Feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- MOSCA, Gaetano (1962). *História das Doutrinas Políticas*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- MOTTA, Fernando Cláudio Prestes; VASCONCELOS, Isabella Francisca F. G. de (2002). *Teoria Geral da Administração*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- PAQUÉ, Karl-Heinz (1995). "A Reestruturação Econômica Mundial e suas Conseqüências". Centro de Estudos e Representação da Fundação Konrad-Adenauer-Stiftung no Brasil. Original dez/95 Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, Bonn.
- PARK, Kil Hyang (Coord.) (1997). *Introdução ao Estudo da Administração*. São Paulo: Pioneira.
- PETTY, William (1983 a). *Tratado dos Impostos e Contribuições*, in *Obras Econômicas William Petty*. São Paulo: Abril Cultural.
- (1983 b). *Verbum Sapienti*, in *Obras Econômicas William Petty*. São Paulo: Abril Cultural.
- PFEFFER, Jeffrey e FONG, Cristina T. (2003). "O Fim das Escolas de Negócio?", in *Revista de Administração de Empresas*, vol. 43, nº 2, abr-jun 2003, pp. 11-28.
- PIERCE, Charles Sanders (1974). *Conferências sobre Pragmatismo*. São Paulo: Abril Cultural, Os Pensadores.
- PINEAU, Gaston (2000). "O Sentido do Sentido", in NICOLESCU, Basarab et al. *Educação e Transdisciplinaridade*. Brasília: UNESCO.
- POLANYI, Karl (2000). *A Grande Transformação: as origens de nossa época*. Rio de Janeiro: Campus.
- PORTER, Michael E. (1992). *Vantagem Competitiva: criando e sustentando um desempenho superior*. Rio de Janeiro: Campus.
- REICH, Robert B. (1996). *O Trabalho das Nações*. Lisboa: Quetzal.
- RODRIGUES, Maria de Lurdes (1997). *Sociologia das Profissões*. Oeiras: Celta Editora.

- ROSITO, Margaréte May Berkenbrock (2002). Aulas Régias: Curriculum, Carisma, Poder: um teatro clássico? Tese de doutoramento no programa de Educação da Universidade Estadual de Campinas.
- SACRISTÁN, J. Gimeno (2000). O currículo: uma reflexão sobre a prática. PortoAlegre: ArtMed.
- SAES, Flávio Azevedo Marques de e CYTRYNOWICZ, Roney (2001). “O Ensino Comercial na Origem dos Cursos Superiores de Economia, Contabilidade e Administração”. Revista Álvares Penteado, v. 3, n. 6, p. 37-59.
- SALM, José Francisco (1993). “Paradigmas na Formação de Administradores: frustrações e possibilidades”. Universidade & Desenvolvimento, Florianópolis, SC, nº 2, v. 1, 18-42, out. 1993.
- SCHOEMAKER, Paul J. H. (1995) “*Scenario Planning: a tool for strategic thinking*” MIT: Sloan Management Review. Winter/95.
- SCHWARTZ, Peter (2000). A Arte da Visão de Longo Prazo. São Paulo: Editora Best Seller.
- SHAFRITZ, Jay M. e OTT, J. Steven (1996). *Classics of Organization Theory*. Orlando (Fla): Harcourt Brace & Co.
- SMITH, Adam (1983). A Riqueza das Nações: investigação sobre sua natureza e suas causas. São Paulo: Abril Cultural, Os Economistas.
- TAYLOR, Frederick Winslow (1987). Princípios de Administração Científica. São Paulo: Atlas
- TOFFLER, Alvin (1997). A Terceira Onda. 22ª edição - Rio de Janeiro: Record.
- TORDINO, Cláudio Antônio (2001). O que podemos esperar do novo critério do provão? <http://www.pucsp.br/~ced/tordino01.htm>, acesso em 12 de dezembro de 2001.
- (2002). “O Trabalho nas Empresas: ideologia e realidade”, in DIAS, Alexandre e ALMEIDA, Rogério de (Orgs.). Metamorfopsia da Educação. São Paulo: Zouk.
- TOWNE, Henry (1996). “*The Engineer as Economist*”, in SHAFRITZ, Jay M.; OTT, J. Steven. *Classics of Organization Theory*. Orlando (Fla): Harcourt Brace & Co. Shafritz & Ott, pp. 48-51.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro (1995). “Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção coletiva”, in VEIGA, Ilma P. A. (Org.). Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível. Campinas, SP: Papirus.
- VIEIRA, Evaldo (1992). Democracia e Política Social. São Paulo: Cortez.
- WEBER, Max (1967). “Os Três Aspectos de Autoridade Legítima”, in ETZIONI, Amitai (Org.). Organizações Complexas. São Paulo: Atlas.
- (1991). “A ‘Objetividade’ do Conhecimento nas Ciências Sociais”, in COHN, Gabriel (Org.). Weber. São Paulo: Ática.
- ZARIFIAN, Philippe (1999). “Valor, Organização e Competência na Produção de Serviço”. Mimeo. S.Paulo: USP/UNICAMP/CEBRAP. Seminário Temático Interdisciplinar: Estudos do Trabalho: Novas Problemáticas, Novas Metodologias e Novas Áreas de Pesquisa.
- (2002). “Engajamento Subjetivo, Disciplina e Controle”, Novos Estudos CEBRAP, nº 64, novembro 2002, pp. 22-31.