

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC
CENTRO TECNOLÓGICO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA DA PRODUÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: QUALIDADE E PRODUTIVIDADE

LAFAYETTE CRUZ

**PROPOSTA DE GRADE CURRICULAR PARA OS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM
ADMINISTRAÇÃO: O CASO DA FAEB**

FLORIANÓPOLIS – SC

2005

LAFAYETTE CRUZ

**PROPOSTA DE GRADE CURRICULAR PARA OS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM
ADMINISTRAÇÃO: O CASO DA FAEB**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Engenharia de Produção, sob orientação do Prof. Dr. Francisco Pereira da Silva.

FLORIANÓPOLIS – SC

2005

LAFAYETTE CRUZ**PROPOSTA DE GRADE CURRICULAR PARA O CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO: O CASO DA FAEB**

Esta Tese foi julgada e aprovada para a obtenção do grau de Doutor em Engenharia de Produção no Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 15 de fevereiro de 2005

Prof. Dr. Edson Pacheco Paladini
Coordenador do Programa

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Francisco Pereira da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC
Orientador

Prof. Dr. Márcio Vieira de Souza
Universidade do Vale de Itajaí - UNIVALI
Moderador

Profª. Drª. Cristiana Tramonte Vieira de Souza
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC
Avaliadora

Prof. Dr. Amarildo Jorge da Silva
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE
Avaliador Externo

Prof. Dr. Cláudio Alves
Universidade Ibirapuera – UNIB –SP.
Avaliador Externo

MENSAGEM ESPECIAL

**“SE PLANEJARMOS PARA UM ANO, DEVEREMOS PLANTAR
CEREAIS.**

**SE PLANEJARMOS PARA UMA DÉCADA, DEVEREMOS PLANTAR
ÁRVORES.**

**SE PLANEJARMOS PARA TODA A VIDA, DEVEREMOS TREINAR E
EDUCAR O HOMEM”**

(KWANTSU, Século III a.C.)

AGRADECIMENTOS ESPECIAS

A DEUS, e meus mentores espirituais que tem me dado forças para prosseguir em minha jornada diária, na busca do crescimento pessoal, profissional e espiritual, dentro dos princípios básicos da ética cristã.

Ao Professor PhD José Francisco Salm, pela confiança depositada e, principalmente, pela oportunidade que me foi oferecida de cursar e concluir o doutorado no Programa de Doutorado da Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina.

A Vera Lúcia Schappo Cruz, pelo apoio e amor total, compreendendo as minhas ausências, mesmo estando presente, nas horas difíceis desta tese, minha maior incentivadora, meu muito obrigado.

Ao Professor Doutor Francisco Pereira da Silva, pela gentileza de ter-me recebido como seu orientando e de ter conduzido os trabalhos para a conclusão desta Tese, pelo apoio, compreensão, amizade e por acreditar no meu trabalho profissional e acadêmico, oferecendo-me as condições necessárias para terminar meu Curso de Doutorado.

A Professora Doutora Cristiana Tramonte Vieira de Souza pela gentileza para compor a comissão avaliadora desta Tese. Sou-lhe muito grato pelas orientações e recomendações para a conclusão desta Tese.

Ao Professor Doutor Márcio Vieira de Souza pela gentileza e disposição para compor a comissão avaliadora desta Tese. Agradeço especialmente a disposição de tempo para averiguá-la e pelas proposições de melhoria.

Ao Professor Doutor Amarildo Jorge da Silva pela gentileza e disposição para compor a comissão avaliadora desta Tese. Agradeço especialmente a disposição de tempo para averiguá-la e pelas proposições de melhoria na revisão e correção muito obrigado.

Ao Professor Doutor Cláudio Alves pela gentileza e disposição para compor a comissão avaliadora desta Tese. Agradeço especialmente a disposição do seu tempo para fazer parte deste momento especial em minha vida profissional e pelas proposições de melhoria.

Agradeço a ajuda incondicional de meu amigo especial, Rodrigo Neves Moura, pelo apoio e ajuda nesta tese.

Agradeço a ajuda do professor Doutor Rui Otávio Bernardes de Andrade pelo apoio dado a esta tese.

Agradeço a ajuda do professor Doutor Nério Amboni pelo apoio dado a esta tese.

Agradeço aos funcionários da secretaria da Pós-graduação, em especial Neiva, Rosemeri.

A Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC pela qualidade de ensino público oferecido.

Ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da UFSC pela oportunidade disponibilizada.

Agradeço a todos os meus professores de graduação e de pós-graduação pela formação que me deram. Estes professores, sem sombra de dúvidas, contribuíram para forjar o meu caráter e o meu pensamento.

Especial agradecimento ao Professor Ayres Melchades Ulysséa, Diretor das Faculdades Integradas ASSESC pelo apoio nesta tese.

Sou muito grato a meus pais por terem me trazido ao mundo. Agradeço aos meus pais João Oswaldo Cruz e Belarmina Zambrana Cruz (*in memoriam*), pelo privilégio da vida. Sou grato ao Criador pelo dom da vida.

Finalizando, sei que a lista de pessoas que me ajudaram e que estão me ajudando é muito grande. Dessa forma, sou-lhes grato, pois direta e/ou indiretamente todas estas pessoas

contribuíram para a elaboração desta Tese. Aos amigos, professores, alunos e colegas de trabalho e de curso de doutorado, que não ousou nominá-los, para não correr o risco de esquecer alguém muito importante, pela participação em todas as atividades de minha vida social, profissional e acadêmica.

RESUMO

CRUZ, Lafayette. **Proposta de Grade Curricular para os cursos de Graduação em Administração: O Caso da FAEB.183f. 2005.** Tese. (Doutorado em Engenharia de Produção), Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, UFSC, Florianópolis.

Nesta tese tem por objetivo geral apresentar as etapas que devem ser levadas em conta na análise e implantação da Proposta de grade curricular para o curso de graduação em Administração estar em constante interação com o processo de transformação porque passam as organizações. A pesquisa é do tipo exploratória, descritiva e avaliativa. As técnicas de coleta de dados utilizadas foram a observação, a análise documental e a pesquisa bibliográfica. Os dados e informações coletados são tratados de modo qualitativo. Assuntos como ambiente externo (direto e indireto) das organizações, currículo e teoria curricular e a evolução do ensino de administração no Brasil são discutidos, visando à formulação da proposta de grade curricular para análise e implantação para o curso de graduação em administração. A proposta apresenta seis etapas, ou seja: Etapa 1: sensibilização ; Etapa 2: resgate histórico do curso e do mercado ; Etapa 3: realidade atual do curso; Etapa 4: a questão do currículo; Etapa 5: checagem do currículo proposto em relação aos ambientes interno e externo e Etapa 6: implantação. Para cada uma das etapas apresentadas são formulados questionamentos a partir dos fundamentos discutidos em cada uma delas, de posse destes questionamentos e por meio dos fundamentos que caracterizam as etapas levadas em conta, os coordenadores dos cursos de graduação em administração terão condições de verificarem como que se encontra o curso, visando à implantação da Proposta de Grade Curricular para alinhar as atividades realizadas tanto do ambiente interno quanto ao externo do curso. Conforme ANSSOFF,(1991), ressalta-se, a importância da utilização da abordagem qualitativa, pelo fato dela possibilitar a construção e a reconstrução da proposta de modo contínuo. Também, a negociação, a flexibilidade e a construção coletiva devem ser respeitadas para atender as particularidades de cada curso como da região. A proposta em pauta serve apenas como referencial e não como um produto acabado para ser aplicado a quaisquer cursos de graduação.

Palavras chaves: Teoria Curricular, Sensibilização, Implantação.

ABSTRACT

CRUZ, Lafayette. The curricular proposal grate for the graduation administration course: The Case FAEB. 183s. 2005. Thesis. (Doctorate in Engineering of Production), Program of Master degree in Engineering of Production, UFSC, Florianópolis.

In this Thesis, study has as a general goal to present the stage that must be taken into account in the review, analysis and implentation of curricular proposal for the Administration graduation course to be in constant interaction with the process of transformation in which the organizations. The research is of the exploratory, descriptive and evaluative type. The data collection techniques used were the observation, documentary analysis and the bibliographic research. The data and information collected were treated by a qualitative mode. Issues like external environment (direct and indirect) of the organizations, curriculum and curricular theory and the evolution of teaching of administration in Brazil are discussed, aim the formulation of the proposal of review, analysis and implentation of the curricular proposal grate for the administration graduation course. The proposal presents six Stage, that is: Stage 1 sensitization; stage 2: historical rescue of the course and the market; Stage 3: actual reality of the course ; Stage 4: the curriculum query; Stage 5: check of the proposed curriculum regarding the inner and external reality Etapa 6: implantation . For each stage presented, queries are formulated from the fundaments discussed in each of them. With these queries, as well as, by the fundaments that characterize the stage taken into account, the principals of the administration graduation courses will have conditions of verifying what the state of the course is aiming the establishment and implentation of the curricular proposal to align the activities accomplished in the external, as well as in the internal environment of the course. According to Ansoff (1991), if there is no participation and involvement, by the alienation the man denies himself, makes his character vulnerable, his will dependent, his personality convenient for the fact that his work doesn't find a relation .with the environment. The man doesn't feel himself as a being of active, creative and innovative capacities. For this reason, the construction and reconstruction must make possible the learning of the organization as the actors that participate of its life. The proposal in focus serves only as a referential and not as one product finished to be applied to any graduation course.

Key Words: curricular theory, sensitization, implantation.

LISTA DE QUADROS, GRAFICOS E FIGURAS**QUADROS**

QUADRO 01 – Variáveis ambientais com suas respectivas características	64
QUADRO 02 – Componentes do ambiente operacional	66

GRÁFICOS

GRÁFICO 01 - Número de Cursos de Administração Público e Privado no Brasil	92
GRÁFICO 02 - Cursos de Administração por Região no Brasil – 2003	94
GRÁFICO 03 - Identidade do Administrador	111

FIGURAS

FIGURA 01 – Sondagem da Realidade Interna e Externa	152
---	-----

TABELAS

TABELA 01 - Instituição de Ensino Superior de Administração	92
TABELA 02 - Competências	138
TABELA 03 – Habilidades	140
TABELA 04 – Grade Curricular proposta	169

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANGRAD – Associação Nacional de Graduação em Administração.

AACSB – American Assembly of Collegiate Schools Business.

CEDAE – Centro de Desenvolvimento e Assessoria Empresarial.

CFA – Conselho Federal de Administração.

CRA – Conselho Regional de Administração.

CEAD – Comissão de Especialista de Administração.

CENCA – Comissão de Exame Nacional dos Cursos de Administração.

CBPE – Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional.

CFE – Conselho Federal de Educação.

CNE – Conselho Nacional de Educação.

COU – Conselho Universitário.

DASP – Departamento Administrativo do Serviço Público.

DMT – Divisões de Treinamento do Magistério.

EAESP – Escola de Administração de Empresa de São Paulo.

EBAP – Escola Brasileira de Administração Pública.

Enangrad – Encontro Nacional de Graduação em Administração.

EPB – Estudos de Problemas Brasileiros.

ESAG – Escola Superior de Administração e Gerência.

FEA – Faculdade de Economia e Administração.

FGV – Fundação Getúlio Vargas.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anysio Teixeira.

IES – Instituição de Ensino Superior.

ISEB – Instituto Superior de Estudos Brasileiros.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

MEC – Ministério da Educação.

PUC – Pontífice Universidade Católica.

PABAEE – Programa de Assistência Brasileira-Americana à Educação Elementar.

PAIUB – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileira.

SADIAE – Secretaria de Desenvolvimento e Avaliação Educacional

SESU – Secretaria de Educação Superior.

TGA – Teoria Geral da Administração.

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina.

USP – Universidade de São Paulo.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
1.1 Exposição do tema.....	16
1.2 Organização do estudo.....	21
1.3 Definição do problema, objetivos e relevância do estudo.....	24
1.3.1 Definição do problema.....	24
1.3.2 Objetivos.....	27
1.3.2.1 Geral.....	27
1.3.2.2 Específicos.....	27
1.3.3 Relevância, originalidade e ineditismo.....	28
1.3.3.1 Relevância.....	28
1.3.3.2 Originalidade.....	30
1.3.3.3 Ineditismo.....	31
2 CURRÍCULO E TEORIA CURRICULAR.....	32
2.1 Currículo e Interesses: Classificação de Macdonald.....	32
2.2 O campo do Currículo no Brasil: Origens e desenvolvimento inicial.....	38
2.3 As Origem do campo do currículo no Brasil.....	40
2.4 O desenvolvimento do campo do currículo no Inep.....	46
2.5 O desenvolvimento do campo do currículo no PABAE.....	49
2.5.1 O desenvolvimento do campo do currículo nos anos 60 e 70.....	50
2.5.2 Os primeiros esforços para introduzir currículos nas Universidade brasileiras....	51
2.5.3 A introdução do currículo nas faculdades de educação brasileira.....	55
2.5.4 O currículo nos anos 70.....	57
2.5.4.1 A educação nos anos 80.....	59

3 O AMBIENTE EXTERNO DAS ORGANIZAÇÕES.....	61
4 A EVOLUÇÃO DO ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO.....	71
4.1 O ensino de Administração nos Estados Unidos.....	71
4.2 O ensino de Administração na Europa.....	75
4.3 O ensino de Administração no Brasil.....	80
4.3.1 O crescimento do ensino de Administração no Brasil.....	92
4.3.2 A carga horária mínima para os cursos de graduação em Administração.....	101
4.3.3 A Relevância da formação generalista especializado.....	103
4.3.4 – A Identidade do Administrador.....	107
4.3.5 - Perfil e Habilidades definidas pela Comissão do Exame Nacional de Curso de Administração (Provão).....	112
5. PROCEDIMENTO METODOLÓGICO.....	114
5.1 A natureza da pesquisa.....	114
5.2 Caracterização do estudo.....	115
5.3 Definição das variáveis e/ou das categorias de análise.....	116
5.4 Técnicas de coleta e de tratamento dos dados.....	116
5.5 Limitações do estudo.....	119
5.5.1 Quanto à delimitação do problema e à generalização dos resultados.....	119
5.5.2 Quanto às técnicas de coleta e de tratamento dos dados.....	120
5.5.3 Quanto às influências comportamentais e ambientais.....	120
6 PROPOSTA DE GRADE CURRICULAR PARA O CURSO DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO: O CASO FAEB.....	121
6.1 Considerações iniciais.....	122
6.2 As oportunidades oferecidas pela LDB para as instituições de ensino.....	123
6.3 As diretrizes curriculares para o curso de graduação em Administração	124

6.3.1 Resolução CES/CNE nº 01/2004.....	125
6.3.2 Currículo para o curso de graduação em Administração.....	131
6.3.3 Concepção de conhecimento, da ciência e da educação	132
6.3.4 Perfil do egresso do curso de Administração.....	136
6.3.5 Competências e habilidades	137
6.3.6 Campos de conhecimento previstos nas diretrizes curriculares	141
6.3.7 Organização curricular	142
6.4 Etapas para análise e implantação do proposta de grade curricular para o curso de graduação em administração.....	144
7. MODELO PARA APLICAÇÃO PRÁTICA DA TESE:O CASO FAEB.....	160
7.1 Objetivos	165
7.2 Perfil pretendido	166
7.3 O currículo do curso	167
7.4 A Grade Curricular do Curso de Administração Linha de Formação Específica em Administração de Empresas de Energia Elétrica da FAEB.....	168
8 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES.....	171
8.1 Conclusões.....	171
8.2 Recomendações.....	173
9 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	174
ANEXOS	184

1. INTRODUÇÃO

1.1 EXPOSIÇÃO DO TEMA

A implantação de uma proposta de grade curricular para o curso de administração, verificando as relações que envolvem o processo na totalidade. Explora situações apreendidas na comissão de especialista como membro da comissão de especialista, “ad hoc” e como consultor do Mec/Sesu a partir da visitação de instituições de ensino em várias partes do território brasileiro; mostra, também, as mudanças que este processo solicita, na relação entre professor e aluno.

Os atuais procedimentos de avaliação e supervisão têm fundamento legal no Inciso IX do Artigo 9 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB nº 9394/96), que arrola como atribuições da União *“autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do Sistema Federal de Ensino Superior”*.

Para cumprir essas obrigações legais, mecanismos de avaliação foram implantados e operacionalizados pelo Ministério da Educação. Após sete anos de evolução 1996 - 2002, o valor e a oportunidade desta iniciativa tornou-se evidente. É inegável o esforço do Ministério quando, ao iniciar os debates sobre a exigência de qualidade na expansão da Educação Superior, incentivou, nesse nível de educação, a cultura de avaliação.

Para dar continuidade ao aperfeiçoamento do sistema de avaliação da educação superior, fez-se necessário ouvir as ponderações provenientes da comunidade acadêmica, o maior provedor potencial de sua legitimação.

O sistema, voltado para a qualidade da educação superior brasileira, engloba instrumentos de avaliação dos mais variados aspectos e processos de capacitação de avaliadores e vem sendo construído de maneira a ser o mais abrangente e fidedigno possível.

Levando em consideração as limitações circunstanciais e o caráter pioneiro, os resultados obtidos são promissores: cinco anos atrás, a inexistência de dados consistentes sobre a educação superior impedia uma adequada formulação das políticas com vistas à melhoria da qualidade dos cursos e instituições. Hoje, ao contrário, estão disponíveis informações que fundamentam tanto o diagnóstico de cursos e instituições, quanto uma análise global do sistema. Isso permite estabelecer bases sólidas para atender as exigências, por parte do governo, da academia (dirigentes, professores, técnicos, alunos) e da sociedade, de crescimento com qualidade, da educação superior.

Por outro lado, apesar de todos os êxitos auferidos até agora, é patente a necessidade de institucionalizar o sistema de avaliação, além de aperfeiçoá-lo, de modo a garantir sua legitimidade e permanência. É imperativa a consolidação deste arcabouço de instrumentos em procedimentos bem estabelecidos, que funcionem institucionalmente, independentemente dos grupos ou indivíduos que estejam na direção do sistema. A cultura de avaliação só poderá tornar-se uma tradição quando não houver mais espaço para a discussão de seu mérito, mas apenas das alternativas para a sua realização; quando se fizer permanente, propositora e desafiadora, para melhoria da qualidade dos cursos e das instituições.

É neste marco que se insere a transferência, da Secretaria de Educação Superior (SESu) para o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), da Avaliação

Institucional e das Avaliações das Condições de Ensino. O sistema, reestruturado para integrar a mesma base de dados, o mesmo padrão conceitual, a mesma classificação de áreas do conhecimento, procedimentos compatíveis e avaliadores competentes e capacitados, engloba todos os processos que demandam a necessidade de avaliação da educação superior, organizados sob forma de Avaliação Institucional (AI), Avaliação das Condições de Ensino (ACE) e Exame Nacional de Cursos (ENC). Encontram-se agregados aos processos de avaliação as coletas sistemáticas e anuais de dados sobre as Instituições de Educação Superior (IES) e seus cursos: Cadastro da Educação Superior e Censo da Educação Superior.

A verificação *in loco* constitui-se no momento privilegiado da interlocução entre os participantes do processo avaliativo. Para tanto, é momento de, a partir da observação direta e do conhecimento das relações existentes entre professores, alunos, técnicos e administrativos, coordenador e direção da instituição, os avaliadores analisarem qualitativamente o funcionamento do curso, o envolvimento e interesse pelas atividades acadêmicas e projetos em andamento e, ainda, o tipo e processo de gestão do curso.

É também, momento de verificar se a infra-estrutura do curso (ambiente e equipamentos) e o pessoal técnico estão a serviço dos objetivos maiores explicitados no projeto do curso, a fim de estabelecer comparações entre as situações reais e os documentos previamente examinados.

Para essa verificação os avaliadores terão quatro dias, sendo dois dias completos junto ao curso. Os avaliadores deverão chegar na cidade sede do curso até o período da tarde do primeiro dia a fim de definirem, previamente, procedimentos e detalhes da verificação *in loco*. Deverão, também, reservar a manhã do quarto dia para, em conjunto, completar o

relatório final, fruto da análise dos documentos e das observações, impressões e verificações realizadas durante o período da avaliação.

Assim, os passos a serem seguidos pelos avaliadores *ad hoc*, em cada um dos momentos do processo de avaliação serão: (a) estudar as informações prestadas no formulário eletrônico e nos documentos anexados pela instituição; e (b) fazer a verificação *in loco*.

Mediante tais fatos, no Roteiro de Avaliação *in loco*, contendo o possível período da realização da avaliação, o objetivo a ser alcançado, a metodologia a ser desenvolvida, a ação empregada para a realização da atividade e dos participantes envolvidos na verificação. Ressalta-se que caberá à dupla de avaliadores determinar o melhor momento para a realização da atividade. Para tanto, deverão levar em consideração: o tamanho da instituição (local da realização do curso), a forma como se dispõem as instalações gerais e específicas, a disponibilidade dos interlocutores e, a otimização do tempo, entre outros.

A observação do espaço físico, a atualidade e manutenção dos equipamentos e, as condições de salubridade ambientais poderão ser feitas em concomitância com outras.

No que se refere às atividades, implicam no deslocamento dentro do ambiente físico, ou em observações de aulas/apresentação de trabalhos, reuniões ou entrevistas.

O movimento inicial de refletir sobre a experiência assumindo vários papéis como consultor *ad hoc*, profissional, professor e, aluno foi e está sendo muito marcante, a partir do momento em que o “eu” saiu da sala de aula, cujo modelo tradicional era presente, e passou a ser contaminado pelo “eu” inovador, que passou a avaliar ou mesmo autorizar a implantação de curso de administração por todo o Brasil. E como forma de propor a implantação de uma Proposta de Grade Curricular no Curso de Graduação em Administração.

O desafio sempre esteve presente na carreira docente. O doutorado realizado na UFSC-SC proporcionou um eixo norteador para a pesquisa interdisciplinar que havia sido iniciada há

algum tempo. Segundo Fazenda (2001a, p. 115), uma pesquisa dessa natureza não nasce do acaso:

“A pesquisa que denominamos de interdisciplinar nasce de uma vontade construída. Seu nascimento não é rápido, exige uma gestação prolongada, uma gestação em que o pesquisador se aninha no útero de uma nova forma de conhecimento – a do conhecimento vivenciado e não apenas refletido, a de um conhecimento percebido, sentido e não apenas pensado”.

Foram visitadas mais de cem Instituições de Ensino Superior por todo o Brasil nos últimos sete anos. O universo de cursos de administração no início de 2004 atingia um mil setecentos e dez cursos. Isso implicou no reconhecimento de movimentos da experiência prática que proporcionaram uma análise e interpretação sobre a formação no modo em que se trabalha e nas diferentes parcerias que nela surgiram.

Um dos motivos pelos quais as organizações ainda têm tantas dificuldades em prestar serviços é o fato de que esse envolve componente humano é muito mais difícil padronizar tal componente. O recrutamento, a seleção e o treinamento precisam sair de sua estrutura básica, passando a verificar no candidato uma atitude profissional compatível com os padrões da organização. Para se destacar do concorrente, faz-se necessário a plena utilização das informações disponíveis, e, as pessoas são forças estratégicas que movem as organizações (ANSSOF, 1991, p. 43).

Desta forma, procura-se demonstrar nesta tese que os Cursos de Graduação em Administração não podem abandonar a visão segmentada e estanque na implantação da Proposta de Grade Curricular para o curso de Administração que envolva novos indicativos de ordem interna e externa. A exemplo, a razão de ser do curso/instituição, identidade do

curso/instituição, perfil do egresso, competências e habilidades, para que o Curso de Administração possa sobreviver, bem como colocar no mercado profissionais que venham atender de modo mais efetivo as expectativas dos seus públicos internos e externos, com vistas a acompanhar as mudanças e as necessidades do mercado frente ao processo de globalização.

1.2 ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO

No **primeiro capítulo** deste estudo, além da exposição do tema e da sua organização, encontram-se a definição e a natureza do problema, apresentadas de forma sucinta após breves comentários sobre a formação do Administrador. Na seqüência, apresentam-se os objetivos da pesquisa, a relevância, a originalidade e o ineditismo do estudo para o segmento pesquisado, bem como para o Curso de Pós-Graduação em Engenharia de Produção e Sistemas do Centro Tecnológico da Universidade Federal de Santa Catarina - PPGEP/CTC/UFSC. Para concluir o capítulo, apresentam-se os procedimentos metodológicos da pesquisa. Inicialmente, demonstra-se a importância da pesquisa qualitativa para o desenvolvimento de uma proposta de grade curricular para os Cursos de Graduação em Administração, no momento em que se observa que grande parte das pesquisas está apoiada no quadro de referência preenchido pela teoria positivista e estruturalista. (PETTIGREW, 1987). A compreensão desta dinâmica passa a exigir não mais a quantificação e a explicação dos fenômenos sociais, mas sim a utilização de quadros de referências adequados da pesquisa qualitativa que contribuam para o entendimento do assunto em questão.

O **segundo capítulo** enfoca os principais fundamentos relativos ao currículo e à teoria curricular. Utilizaram-se os fundamentos discutidos por Moreira (1997), Wirth (1983),

Domingues (1986), Habermas (1987), Bordas (1992), Nagle (1974), dentre outros estudiosos considerados no presente trabalho.

O **terceiro capítulo** apresenta as características do ambiente geral (variáveis tecnológicas, legais, políticas, econômicas, ecológicas, culturais e sociais) e ambiente específico (clientes, fornecedores, órgãos regulamentadores e concorrentes) como indicativos relevantes à análise e implantação de uma proposta de grade curricular para os Cursos de Graduação em Administração. Para fundamentar o assunto levaram-se em conta os argumentos discutidos por Hall (1984), Stoner (1985), Oliveira (1988), Oliveira (1993), Thompson (1976), Vasconcellos Filho (1985) e Vasconcellos Filho e Machado (1982), dentre outros.

No **quarto capítulo**, são descritos os fundamentos relativos à evolução do Ensino de Administração. Inicialmente, faz-se um breve histórico do ensino de Administração dos Estados Unidos e da Europa para, posteriormente, descrever a evolução do Ensino de Administração no Brasil. Para fundamentar o assunto levaram-se em conta os argumentos discutidos por Castro (1981), Couvre (1982), Keinert (1986), Martins (1989), Offe (1985), Schuch Júnior (1978), Silva (1971), dentre outros.

No **quinto capítulo** são apresentados a caracterização do estudo como sendo exploratório e descritivo e avaliativo. Para esclarecer esta caracterização, são descritos os fundamentos da dimensão do **é** e do **deve ser**. (KUHN, 1992; BURREL, 1979; MORGAN, 1996)

As técnicas de coleta e de tratamento de dados utilizadas baseiam-se na análise documental e na observação participante. Os dados são examinados de modo qualitativo.

Por fim, mediante a análise qualitativa dos dados, é possível estabelecer as dimensões da proposta de grade curricular para os Cursos de Graduação em Administração poderem buscar um “norte” e/ou “foco” de modo mais alinhado com as expectativas do

mercado para que o futuro profissional possa tirar mais proveito das transformações por que passam as organizações .

No **sexto capítulo**, apresenta-se a proposta de grade curricular para o Curso de Graduação em Administração. A proposta curricular não representa um produto acabado, mas antes de tudo, um guia de orientação com o intuito de os dirigentes poderem fazer adaptações/ajustes na medida do necessário.

No **sétimo capítulo**, apresenta-se o modelo para aplicação prática da Tese: O CASO FAEB.

No **oitavo capítulo** são apresentadas as conclusões e as recomendações decorrentes do estudo.

Ao final são apresentadas as referências que serviram de base para o desenvolvimento da pesquisa e os anexos mais relevantes que subsidiam o estudo.

1.3 DEFINIÇÃO DO PROBLEMA, DOS OBJETIVOS E DA RELEVÂNCIA DO ESTUDO

Nesta seção tem-se como propósito definir o problema de pesquisa, estabelecer os objetivos do trabalho científico e evidenciar sua relevância.

1.3.1 Definição do problema

Com base nas novas exigências de profissionalização requeridas pelo mercado, ocasionadas pelas transformações que ocorrem no mundo do trabalho, percebe-se que os Cursos de Graduação em Administração precisam elaborar e implantar uma Proposta de Grade Curricular que contribua para a formação de um profissional que venha atender de modo efetivo às expectativas dos seus públicos internos e externos. Isto parece ser uma solução indicada para o desenvolvimento de competências e habilidades, atualmente exigidas do profissional de administração, considerando as mudanças organizacionais e ambientais.

Isto porque há que ser entendido dentro de sua dimensão mais ampla de desempenhos esperados, de desejado relacionamento com o meio a que serve, as organizações, empresas, devendo se sobrepujar, mesmo, ao pragmatismo do próprio ser envolvendo-se com sua ideologia e filosofia de educação.

O profissional em Administração não pode mais continuar apegado à sua incumbência tradicional, ou seja, segmentado e estanque para favorecer o desenvolvimento de atividades específicas de determinados postos de trabalho, sustentando a especialização demonstrada por Adam Smith, em 1700, em sua fábrica de alfinetes. A rotina então, deve, segundo esta filosofia, traduzir a maximização da produtividade.

Os Cursos de Graduação em Administração do país que continuarem elaborando e implantando Proposta de Grade Curricular não centrados nos princípios da Administração Estratégica, com certeza, não sobreviverão ao longo do tempo, em decorrência da flexibilidade exigida como forma dos cursos acompanharem as transformações do mundo moderno.

A ênfase demasiada na construção de uma Proposta de Grade Curricular centrado nos valores tecnicistas e da segmentação, por si só, contribuirá, de um lado, para a consolidação do “*status quo*” vigente; e, de outro, para a formação de um administrador não crítico ou como Ramos (1984) o chama de operacional e de reativo.

O homem operacional traduz os valores da formação especialista, ou seja, por atuar com uma "viseira", não consegue enxergar o que se passa do outro lado da moeda. Atua, apenas, como um executor e cumpridor de ordens. Não pensa, pelo fato de ser encarado como um ingrediente de uma máquina. (RAMOS, 1984).

Em síntese, pode-se dizer que o homem operacional é visto:

- a) como um recurso operacional a ser maximizado em termos de produto físico mensurável;
- b) como agente passivo;
- c) como calculista e motivado por recompensas materiais;
- d) como um ser indiferente às premissas éticas e de valores do ambiente externo.

Já o homem reativo procura conformar-se com o sistema, pelo fato de apenas reagir aos imperativos estabelecidos pela organização. Isto porque tende a ocorrer o ajustamento do indivíduo ao contexto sem a mínima preocupação com o seu crescimento pessoal. Os humanistas desenvolveram procedimentos para a cooptação de grupos informais como o aconselhamento pessoal para estimular reações positivas em conformidade com os objetivos das organizações. (RAMOS, 1984)

Se, de um lado, tem-se Proposta de grade curricular centrada no tecnicismo e no sistema fechado como forma de se consolidar a permanência dos valores do curso/instituição e o não questionamento; de outro, não se tem verificado Proposta de Grade Curricular que envolvam dimensões para assegurar a flexibilidade com o intuito do curso poder responder às novas exigências do mercado, mediante a formação de profissionais generalistas especializados. Vale ressaltar que já se tem verificado Proposta de Grade Curricular com dimensões para favorecer a flexibilidade. Todavia, as dimensões (como por exemplo, identidade do curso e foco) têm sido implantadas de forma segmentada e/ou isolada e não de modo orgânico para incrementar as interdependências das diferentes etapas que englobam a Proposta Curricular do curso.

O generalista especializado não pode ser confundido como aquele profissional que sabe de tudo um pouco. Pelo contrário, o generalista especializado deve possuir uma sólida especialização, mas sem perder a visão do todo e, principalmente, o significado do trabalho por ele desenvolvido para as demais partes da organização e da comunidade na qual ele atua. (TORQUATO, 1991)

Ramos (1984) reforça a questão quando comenta a respeito de um novo tipo de homem, ou seja, ao homem "parentético". Este, por sua vez atua "entre parênteses" por ser considerado, pelos integrantes da organização, como um estranho, que pensa de modo crítico e criativo, visando ao processo de adaptação, por que passam as organizações, e assim essas possam atuar de modo mais competitivo.

A partir destes fundamentos, busca-se resposta para o seguinte problema de pesquisa:

Quais as etapas a serem contempladas na análise e na implantação da Proposta de Grade Curricular para o cursos de Graduação em Administração, a fim de acompanhar o processo de transformação das organizações?

Vale ressaltar que a problemática em questão não tem a intenção de reunir e confrontar dados estatísticos entre variáveis independentes e dependentes para obter explicação delas no decorrer do tempo. Também fica evidente, *a priori*, que as etapas não representam um produto acabado.

1.3.2 Objetivos

Sabe-se que a operacionalização da pesquisa está intrinsecamente vinculada ao estabelecimento de objetivos. Na seqüência apresentam-se os objetivos gerais e específicos desta tese.

1.3.2.1 Geral

O presente estudo tem por objetivo geral apresentar as etapas que devem ser levadas em conta na análise e na implantação de uma Proposta de Grade Curricular para o Curso de Graduação em Administração estar em constante interação com o processo de transformação que passam as organizações.

1.3.2.2 Específicos

As etapas de trabalho empírico necessárias à consecução do objetivo geral são as seguintes:

- a) levantar junto à literatura especializada os fundamentos básicos relativos ao campo do currículo no Brasil, desde as origens como o seu desenvolvimento;

- b) relacionar junto à literatura especializada os fundamentos básicos relativos ao ambiente externo, mais especificamente no que tange ao ambiente direto e indireto de atuação dos cursos de administração;
- c) levantar junto à literatura especializada os fundamentos relativos à evolução do ensino de Administração nos Estados Unidos, na Europa e no Brasil;
- d) descrever os fundamentos básicos que circunscrevem a Proposta de Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Administração;
- e) formular uma proposta de grade curricular para o curso de graduação em Administração;
- f) descrever os fundamentos básicos que podem assegurar o sucesso da implantação de uma Proposta de Grade Curricular para os Cursos de graduação em Administração.

1.3.3 Relevância, originalidade e ineditismo

1.3.3.1 Relevância

As etapas contempladas na proposta de grade curricular para o Curso de Graduação em Administração acompanhar as mudanças internas e externas, torna-se relevante no momento em que se pode conseguir um aperfeiçoamento significativo da política e da prática do curso, trazendo ao primeiro plano a questão da qualidade de ensino, nas dimensões política, social e técnica. Sob este prisma, o processo educativo deve estar voltado para a formação do Administrador com competência técnico-científica e compromisso social. Este processo, por sua vez, deverá ser resultado de um conjunto de relações sociais e de relações com o conhecimento do contexto social particular em que acontece.(SALVADOR; HEINZEN; OLIVEIRA, 1992).

As dimensões (como por exemplo, objetivos do curso/instituição, identidade do curso/instituição, perfil do egresso, competências e habilidades, campos de estudos, duração do curso, estágios e atividades complementares, práticas pedagógicas/métodos de ensino-aprendizagem, sistema de avaliação do processo de ensino-aprendizagem, sistema de avaliação docente e discente) passam a ser consideradas como fonte de reflexão para a análise e implantação de uma proposta curricular para o Curso de Graduação em Administração.

É sabido ainda que a complexidade das exigências profissionais, a rapidez das transformações e das inovações científicas e tecnológicas requerem uma constante adequação dos parâmetros internos e externos às reais expectativas e necessidades dos seus públicos internos e externos. No entanto, tem-se claro que a referida proposta curricular para o Curso de Graduação em Administração pode contribuir:

- a) para o desencadeamento de um processo de avaliação, visando explicitar qual o papel social do curso, rumo a uma sociedade mais justa, democrática e moderna;
- b) para a ampliação da qualidade do ensino do Curso de Graduação em Administração mediante a análise e reconstrução dos indicativos internos e externos;
- c) para a definição de uma política acadêmica globalizadora que possibilite na práxis pedagógica a integração dos indicativos internos e externos.

A Proposta de Grade Curricular para o Curso de Graduação em Administração, por meio de dimensões do contexto interno e externo, poderá assegurar a eficácia de suas atividades e eficiência de seu funcionamento, mas também e principalmente o aprimoramento da qualidade e da relevância científico-política dos serviços prestados pelo curso.

Desta forma, à luz da Proposta de uma grade Curricular, o Curso de Graduação em Administração poderá combater o saber cristalizado e autoritário, como também incentivar a sociabilização do saber a maioria da população; as oportunidades de acesso ao ensino

superior, e acima de tudo fazer com que os alunos, independente da origem social, possam trabalhar para solucionar os problemas sociais do país e fora dele.

Sob essa ótica, o Proposta Curricular deve ser vista como um guia de orientação e acima de tudo, como um processo gerencial, um processo eminentemente dinâmico, tendo uma função articuladora, capaz de integrar as ações das diferentes etapas que fazem parte desta proposta Curricular na análise e implantação.

1.3.3.2 Originalidade

O trabalho é original no momento em que se considera originalidade não como uma invenção de uma vacina como diz Eco (1996). Torna-se original quando se procura, num primeiro momento, descrever os fundamentos teóricos e práticos discutidos pelos estudiosos da área considerados neste estudo de forma clara, objetiva e coerente por meio da construção de raciocínios por progressão e por oposição. Neste caso, fica evidente a criatividade quando da ordenação lógica e seqüencial dos fundamentos teóricos e práticos para facilitar a compreensão das etapas que servirão de base para fundamentar a Proposta de Grade Curricular para o Curso de Graduação em Administração acompanharem as mudanças internas e externas de seu ambiente de atuação.

Num segundo momento, tal trabalho também pode ser considerado original quando se observa a proposta Curricular decorrente de dimensões do contexto interno e externo.

A partir dos pilares básicos das diretrizes curriculares dos cursos de administração, pode-se efetuar ajustes com o intuito de estabelecer-se uma Proposta de Grade Curricular para o Curso de Graduação em Administração com dimensões internas e externas condizentes com as características do curso/instituição e/ou mercado.

Neste caso, os níveis de originalidade poderão ficar evidentes em quaisquer etapas consideradas para a formulação da proposta. Por exemplo, dependendo das técnicas de coleta de dados utilizadas na proposta curricular poder-se-á ter uma compreensão mais ou menos apurada dos valores que subsidiam as referidas propostas.

Portanto, a análise e a interpretação das informações coletadas poderão ou não proporcionar uma melhor compreensão do assunto em questão. O nível de compreensão do assunto poderá favorecer a construção coerente do texto.

1.3.3.3 Ineditismo

O trabalho pode ser considerado inédito quando se observa que a proposta curricular não segue os parâmetros burocratizantes e tecnicista que orientaram as metodologias discutidas pelos estudiosos da área nas etapas e na análise e implantação da proposta curricular.

O ineditismo pode ficar evidente quando o doutorando procura elaborar uma proposta curricular como guia de orientação para dar chances aos dirigentes dos Cursos de Graduação em Administração efetuarem ajustes para acompanharem as tendências internas e externas do ambiente.

A referida proposta não pode ser considerada um produto acabado, mas sim como um referencial para favorecer os Cursos de Graduação em Administração tirarem maior proveito das oportunidades internas e externas do ambiente.

2 CURRÍCULO E TEORIA CURRICULAR

No presente capítulo, procura-se num primeiro momento ressaltar os fundamentos básicos que circunscreveram a classificação de Macdonald (apud MOREIRA, 1997, p.61). Em segundo lugar, demonstram-se as origens e o desenvolvimento do currículo no Brasil.

2.1 Currículo e interesses: a classificação de Macdonald

A teoria curricular e o estudo do currículo, segundo Goodson (1995) estão intimamente interligados, uma vez que os estudos curriculares se alimentam de teoria, mas também, mais importante porque os paradigmas teóricos orientam as tendências e as aspirações do estudo sobre currículo.

Para o autor, o valor da teoria curricular precisa ser julgado em confronto com o currículo existente – definido, discutido e realizado nas escolas.

Nas décadas de 60 e 70, segundo Goodson (1995), pode-se verificar a transformação da escolarização americana através da ideologia tecnocrática e técnicas de análise de sistemas – sucedâneo sofisticado das práticas tayloristas de eficiência social do começo do século XX.

Goodson (1995, p. 39) comenta que este modelo americano de administração curricular segue os seguintes parâmetros:

Os que acreditam na nova ideologia tecnocrática apegam-se à crença de que, se uma abordagem de análise de sistemas produz aviões, produzirá também eficiente aprendizado infantil; e se, de acordo com uma forma feroz de behaviorismo, estiver determinado que certos comportamentos ocorrerão, eles ocorrerão. Os que assim acreditam imaginam que os princípios de um modelo mecânico de produção e os princípios econômicos de custo/benefício podem ser transferidos para a educação. A intenção é conceber uma ciência da educação análoga às ciências da produção mecânica.

Para reforçar o que foi mencionado, convém ressaltar a classificação de Macdonald (apud MOREIRA, 1997, p. 61), acerca do currículo e interesses para facilitar o entendimento

da proposta apresentada por Domingues (1986), dentre outros autores citados para fundamentar o assunto em questão.

A classificação proposta por Macdonald é uma aplicação da teoria dos interesses de Habermas (1987) ao campo do currículo. Macdonald (apud MOREIRA, 1997, p. 63) justifica essa aplicação da seguinte forma:

- a) o conhecimento curricular é parte do conhecimento humano;
- b) o objeto do conhecimento curricular é o conhecimento escolar – sua seleção, organização e transmissão.

Os três interesses de Habermas (1987), ou seja, em controle técnico, em compreensão e em emancipação (ou interesse crítico) são considerados por Macdonald (apud MOREIRA, 1997) como as fontes das diferenças na teoria e na prática curricular.

No nível da organização curricular, Macdonald (apud MOREIRA, 1997) associa o interesse em controle ao currículo por disciplinas. Os currículos centrados em problemas sociais são vistos como refletindo um interesse em compreensão. Finalmente, currículos centrados nas pessoas estão relacionados a interesses emancipatórios.

As diferenças em valores, observadas no nível da teoria e da organização curricular, levam a diferentes modelos de desenvolvimento curricular como discutido por Domingues (1986).

No campo da teoria do currículo Domingues (1986) na tentativa de analisar as tendências dominantes na área do planejamento curricular, identificou, baseado em alguns aspectos do pensamento de Habermas (1987), três paradigmas de desenvolvimento dos currículos:

- a) o técnico-linear;
- b) o circular consensual;
- c) o dinâmico-dialógico.

Segundo estes autores, cada um desses paradigmas está relacionado a uma proposta pedagógica específica.

No paradigma técnico-linear, vinculado à pedagogia tecnicista, o currículo visa ao controle do processo de aprendizagem, a partir de objetivos, prévia e rigidamente definidos por especialistas. O interesse subjacente é o controle técnico. A teoria que melhor pode exemplificar, segundo Moreira (1997), essa dupla preocupação é a de Tyler, expandida e aperfeiçoada, posteriormente, por Taba (apud MOREIRA, 1997).

Mesmo centrado a um interesse em controle técnico, Domingues (1986) comenta que na obra de Tyler (apud MOREIRA, 1997) também se verifica a presença de um interesse em compreensão.

Já o modelo circular-consensual, próprio da pedagogia nova, enfatiza experiências e necessidades (latentes ou manifestas) dos alunos. Nesse caso, o aluno constrói o seu próprio currículo e, através da reflexão, gera significados sobre si mesmo, os outros e o mundo.

Na mesma linha de pensamento, Dewey (apud MOREIRA, 1997) revela um compromisso tanto com crescimento individual como com o progresso social. Para o autor, o professor deve engajar-se não apenas no treinamento de indivíduos, mas também na formação de uma vida social apropriada. Daí a ênfase na educação moral, considerada como o instrumento facilitador de relações sociais adequadas.

Também o desenvolvimento do pensamento reflexivo é outra preocupação central de Dewey (apud MOREIRA, 1997). Para Grundy (1987, p. 73), essa preocupação revela um compromisso com a racionalidade e é “consistente com o interesse prático”.

Por sua vez, o modelo dinâmico-dialógico, associado às pedagogias críticas, refere-se a um currículo, histórico e culturalmente situado, concebido como explicitação de uma proposta política emancipatória. Moreira (1997) cita os seguintes autores como seguidores do interesse emancipatório: Paulo Freire, Carl Rogers, Michael Apple, Ivan Illich e Stanley Hall.

Apple (apud DOMINGUES, 1986), por exemplo, em um de seus primeiros escritos, afirma que reformas curriculares levam à percepção de estruturas opressivas e podem desenvolver outras comprometidas com a criação de uma nova ordem social. O mesmo ponto de vista é compartilhado por Giroux (apud DOMINGUES, 1986), quando propõe o desenvolvimento do pensamento crítico como um instrumento de oposição à inculcação ideológica pelo currículo oculto.

A classificação proposta por Domingues (1986) parte da premissa de que cada modelo curricular baseia-se num dos três interesses cognitivos que, segundo Habermas (1987), orientam a produção do conhecimento.

Para Habermas (1987) a produção do conhecimento desenvolve-se a partir de três interesses básicos - o interesse técnico, o de consenso e o emancipatório - que correspondem às três dimensões fundamentais da vida humana.

O interesse técnico, que orienta a pesquisa empírico-analítica, relaciona-se ao trabalho, considerado a primeira das dimensões fundamentais do homem, a qual lhe permitirá a manipulação do meio físico e social.

O interesse consensual, que orienta a pesquisa histórico-hermenêutica, se relaciona à linguagem, dimensão que permite a transmissão da cultura de forma institucionalizada, o consenso, a compreensão e interpretação do significado de ações, textos e da própria vida do sujeito.

O interesse emancipatório, que orienta a pesquisa praxiológica, corresponde à dimensão pela qual os homens desenvolvem a consciência crítica, de modo a se libertarem dos condicionamentos, com vistas à emancipação e a autonomia.

O paradigma técnico-linear, baseado na analogia presente na tendência tecnicista entre os processos que orientam a indústria e a escola, fundamenta a organização curricular, visando aos seguintes objetivos:

- a) preparar indivíduos para desempenhar funções definidas em uma situação também definida;
- b) basear o conteúdo curricular numa análise das funções específicas a serem desempenhadas na situação também específica na qual devem ser desempenhadas.

Assim, controle, eficiência, rendimento e previsibilidade passam a constituir os valores veiculados através de um conjunto de disciplinas dissociadas e de experiências de aprendizagem que buscam o controle de processos objetivos, presumivelmente isentos de avaliações subjetivas.

Portanto, o propósito de repensar o currículo da formação profissional, dentro do espírito de uma concepção de formação não fragmentada, traz a necessidade de superar o esquema teórico de classificação anteriormente apresentado, bem como de abordar, numa nova perspectiva, as questões relativas ao planejamento e à prática institucional de elaboração curricular.

Do ponto de vista teórico, importa abandonar o reducionismo e o maniqueísmo que o esquema classificatório obrigatoriamente acarreta. Importa, ainda, adotar um referencial analítico que, resgatando a coerência presente no pensamento de Habermas (1987), incorpore os interesses cognitivos numa perspectiva de unidade e totalidade do fazer pedagógico.

Habermas (1987), de fato, afirma que os interesses que orientam a pesquisa são distintos. Não conclui, entretanto como querem os defensores do esquema classificatório, que essa distinção implica a separação entre os campos do saber.

Segundo Habermas (1987), o interesse das ciências empírico-analíticas é o controle estratégico da natureza e das interações sociais, enquanto o interesse das histórico-hermenêuticas está voltado para a interação e comunicação humanas. Ambos os interesses convergem para a unidade existente na própria vida.

O interesse emancipatório não diz respeito a um objeto do saber, mas a uma racionalidade que visa à emancipação do homem diante do social.

Conhecimento e interesse, na perspectiva habermasiana, guardam estreita relação, assim como os campos do saber. O conhecimento instrumental liberta o homem da natureza exterior e o conhecimento comunicativo da repressão social. Os dois estão a serviço da emancipação.

Nesse sentido, seria necessário encarar os interesses humanos não como orientações excludentes, mas como possíveis dimensões do currículo que devem estar integradas e articuladas num todo coerente.

Na raiz da concepção global de formação, já se encontra implícito um modelo curricular no qual estão presentes, de forma integrada, estas três dimensões ou interesses, uma vez que prevêm uma formação mais sólida e abrangente, obtida pela apropriação de conhecimentos gerais técnico-científicos, pelo desenvolvimento das capacidades de abstração, de reflexão e das competências sócio-comunicativas, e pela compreensão das relações sociais, políticas e econômicas que regem o mundo do trabalho.

A utilização deste modelo no planejamento das ações de formação profissional deverá resultar em uma estrutura curricular constituída de disciplinas que, em virtude do papel que desempenham no processo de formação, se distribuem em três grupos:

- a) **núcleo básico de área:** disciplinas que correspondem aos conhecimentos gerais, de caráter técnico-científico e sócio-econômico, que fundamentam uma área de formação;
- b) **núcleo de sub-área:** disciplinas que compreendem às competências cognitivas, sócio-comunicativas e técnico-operacionais próprias de uma família ocupacional;
- c) **parte específica:** disciplinas que dizem respeito aos conhecimentos, habilidades e atitudes específicas de uma ocupação.

Este modelo curricular pode ter assegurado suas condições de aplicabilidade, desde que seja garantida a flexibilidade das programações, o que implica, necessariamente, o inter-relacionamento e a integração entre as diferentes modalidades e/ou áreas de formação.

Uma vez descritos os fundamentos básicos acerca da classificação de Macdonald, relativo a currículo e interesses sem ter a intenção de esgotar o assunto mas, com o intuito de familiarizar o leitor sobre o tema, apresenta-se na seqüência fundamentos que delinearão o campo do currículo no Brasil.

Não se pretende evidenciar um estudo linear da evolução do campo. Procura-se entender como a interação do contexto internacional, dos contextos sócio-econômico e político brasileiros, e das infra-estruturas do campo contribuíram para a definição de seus rumos.

2.2- O campo do currículo no Brasil – origens e desenvolvimento inicial

De acordo com Moreira (1997) as origens do pensamento curricular podem ser localizadas nos anos vinte e trinta, quando importantes transformações econômicas, sociais, culturais, políticas e ideológicas processaram-se no Brasil.

A literatura pedagógica da época, segundo Moreira (1997) refletia as idéias propostas por autores americanos associados ao pragmatismo e às teorias elaboradas por diversos autores europeus. Com base em tais idéias, os pioneiros da Escola Nova buscaram superar as limitações da antiga tradição pedagógica jesuítica e da tradição enciclopédica, influenciada pelos franceses.

Por esta razão, as primeiras infra-estruturas do campo do currículo corresponderam, inicialmente, as reformas educacionais promovidas pelos pioneiros nos estados e, a seguir, à base institucional do atual Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e do Programa de Assistência Brasileiro-Americana à Educação Elementar (PABAAEE).

A tradição epistemológica que fundamentou tanto as reformas como o enfoque curricular desenvolvido no INEP foi decorrente das idéias progressivas derivadas do pensamento de Dewey e Kilpatrick. Tais idéias foram influentes no cenário educacional brasileiro até o início da década de sessenta (Saviani, 1983b).

No PABAAE, verifica-se uma postura mais tecnicista no trato de temas curriculares.

Observa-se, segundo Nagle (1974) que a ambigüidade que permeou as esferas econômica, política e ideológica do primeiro período ajudaram a caracterizar o movimento da Escola Nova.

Com o golpe militar de 1964 todo o panorama político, econômico, ideológico e educacional do país sofreu substanciais transformações. Diversos acordos foram assinados com os Estados Unidos visando à modernização e racionalização do país. As discussões sobre currículo espalharam-se e a disciplina currículos e programas foi introduzida nos cursos superiores. A tendência tecnicista passou a prevalecer, em sintonia com o discurso de eficiência e modernização adotado pelos militares, diluindo, com isso, não só a ênfase às necessidades individuais da tendência progressista, mas também as intenções emancipatórias das orientações críticas, incompatíveis com a doutrina da segurança nacional que passou a orientar as decisões governamentais. A preocupação principal passou a ser a eficiência do processo pedagógico, indispensável ao treinamento adequado do capital humano do país (Moreira, 1997; Saviani, 1983a; Saviani, 1983b).

Verifica-se, no transcorrer deste tópico como o campo emergente foi uma mistura freqüentemente inconsistente de idéias progressistas e tecnicistas, derivadas principalmente da tendência progressista americana. A disciplina currículos e programas, introduzida na universidade brasileira nos anos setenta, também consistiu, basicamente, de idéias progressistas e tecnicistas combinadas segundo as novas circunstâncias do país.

2.3 As origens do campo do currículo no Brasil

Busca-se, neste tópico, demonstrar as sementes do campo do currículo em algumas das reformas efetuadas pelos estudiosos da área considerados neste estudo. Enfatiza-se pelo caráter inovador as reformas ocorridas na década de vinte na Bahia, em Minas Gerais e no Distrito Federal. Estas constituíram, em nosso país, o primeiro esforço de sistematização do processo curricular (Moreira, 1997; Doll Júnior, 1997; Goodson, 1995).

Quando os pioneiros, como por exemplo, Teixeira (1969) começaram a organizar reformas nos sistemas educacionais de alguns estados brasileiros, não havia sido difundido, no Brasil, uma proposta sistemática de abordagem de questões curriculares. Existiam, no entanto, tradições curriculares fundamentadas de acordo com Moreira (1955; 1960) e Ribeiro (1979) em uma base filosófica híbrida que combinava os princípios do positivismo de Herbart, de Pestalozzi e dos jesuítas (apud Ribeiro, 1979).

No que se refere à educação elementar, percebia-se que todas as ciências e todas as artes tinham que ser ensinadas desde que o método utilizado fosse apropriado. De outro lado, a educação secundária, bem como o seu ensino representavam uma feição predominantemente literária com currículos enciclopédicos. Segundo Ribeiro (1979) poucas escolas profissionalizantes foram criadas na época.

Todos estes pontos são discutidos por Figueiredo (1981), em seu estudo sobre tendências curriculares no Brasil. Para a autora os mesmos podem ser caracterizados por:

- ênfase em disciplinas literárias e acadêmicas;
- enciclopedismo e;
- divisão entre trabalho manual e intelectual.

Todavia, o caráter elitista do ensino e do currículo é questionado após a Primeira Guerra, quando uma incipiente indústria é organizada, mais provocada por mudanças nas relações do Brasil com os países industrializados que propriamente pela guerra (Ianni, 1970).

Para Ianni (1970), notava-se a necessidade de se alfabetizar os trabalhadores, ou seja, torná-los mais especializados. Além disso, como os analfabetos não podiam votar, a burguesia industrial emergente viu na alfabetização das massas um instrumento para mudar o poder político e derrotar as oligarquias rurais. Ainda, as elites intelectuais ficaram inquietas ao saberem que 85% da população brasileira era composta por analfabetos. Como consequência desses fatores ocorreram no final da primeira década deste século, diversas campanhas em prol da alfabetização das massas. Pode-se citar o movimento denominado de “entusiasmo pela educação” (Cunha, 1980; Ghiraldelli Júnior, 1987; Nagle, 1974; Paiva, 1973).

Quanto ao contexto internacional, de acordo com Ianni (1970), logo após a guerra, a Grã-Bretanha teve sua posição no mercado internacional ameaçada pelos Estados Unidos. A influência americana na América Latina aumentou, tanto na esfera econômica como na cultural. As teorias pedagógicas progressistas formuladas por pensadores americanos como por exemplo, Franklin (1974); Macdonald (1975) e Dewey (apud Moreira, 1997) começaram a exercer considerável fascínio nos educadores e teóricos brasileiros.

Segundo Nagle (1974, pp. 241-242), o começo da influência dessas novas idéias pedagógicas pode ser associado á emergência de idéias liberais no Brasil.

Para o autor:

A relação entre liberalismo e escolanovismo deve ser aqui ressaltada. Do ponto-de-vista histórico, tanto no caso brasileiro como em outros, o liberalismo trouxe consigo não só a instrumentação institucional de remodelação da ordem político-social. Significou a quebra de velhos quadros opressores do desenvolvimento da personalidade humana, a ruptura do sistema de obstáculos que impedia o desenvolvimento harmônico (porque ‘natural’) da sociedade humana. Ao estabelecer a doutrina do não-constrangimento nas diversas esferas da vida social - política, econômica, social e cultural - a doutrina liberal firmou, ao mesmo tempo, o princípio básico das liberdades. Dessa forma, não surpreende observar que o enraizamento da Escola Nova se tenha processado pouco depois do triunfo das idéias liberais; na verdade, o escolanovismo representou, ortodoxamente, o liberalismo no setor da escolarização (NAGLE, 1974, p. 241-242).

Para Nagle (1974), algumas reformas educacionais foram promovidas. Em 1920, Antônio de Sampaio Dória (apud NAGLE, 1974) tentou erradicar o analfabetismo de São Paulo buscando tornar obrigatórios, para todos, dois anos de escolarização de nível primário. A ênfase foi nitidamente na expansão quantitativa da rede de ensino primário, alterada em decorrência da influência das idéias progressistas, defendidas pelos pioneiros da Escola Nova.

Neste sentido, as reformas posteriores foram influenciadas pelas idéias da Escola Nova. Novas perspectivas em relação ao currículo ficavam evidentes na reorganização da instrução pública na Bahia, promovida por Anísio Teixeira. Pela primeira vez, disciplinas escolares foram consideradas instrumentos para o alcance de determinados fins, ao invés de fins em si mesmas. Estas tinham por objetivo capacitar os indivíduos a viver em sociedade. Tal concepção procurou valorizar não só ao crescimento intelectual do aluno, mas também ao seu desenvolvimento social, moral, emocional e físico.

Teixeira (1968; 1969) chamou a atenção para a importância da organização de um currículo escolar em harmonia com os interesses, as necessidades e os estágios de desenvolvimento das crianças baianas. O currículo era centrado em disciplinas que refletissem a realidade e as possibilidades do estado.

Desse modo, a reforma baiana estabeleceu disciplinas que deveriam ser estudadas pelos alunos, bem como atividades de ensino e de avaliação que pudessem ser desenvolvidas pelos professores.

Segundo Moreira (1955), a reforma elaborada por Teixeira (1980) na Bahia representou o primeiro esforço para introduzir algumas inovações para caracterizar a abordagem da Escola Nova de currículo e ensino.

Já na reforma organizada por Francisco Campos e Mário Casasanta, em Minas Gerais, o pensamento da Escola Nova aparece sistematizado com clareza. Essa reforma,

segundo Moreira (1997), reorganizou os ensinamentos elementar e normal. É considerada por Nagle (1974) como primeiro momento de uma abordagem técnica de questões educacionais no Brasil. Também, pela primeira vez, segundo o autor, verificou-se a utilização de princípios definidos de elaboração de currículos e programas.

A reforma de Minas Gerais também foi considerada como instrumento de reconstrução social. Como consequência, cada escola foi solicitada a transformar-se em uma mini-sociedade. Ao mesmo tempo, a reforma enfatizou que crianças não eram adultos em miniatura; pelo contrário, tinham seus próprios interesses e necessidades, que precisavam ser respeitados e desenvolvidos. Os princípios do progressivismo eram evidentes também nos trabalhos de grupos nas salas de aula, ambientes instrucionais democráticos, processo ativo de ensino e aprendizagem, cooperação entre professor e aluno, conexão entre o conteúdo do currículo e a vida real (MOREIRA, 1997; NAGLE, 1974).

Currículos e programas, segundo o texto da reforma, para Moreira (1997) eram concebidos como instrumentos para desenvolver na criança as habilidades de observar, pensar, julgar, criar, decidir e agir. O texto também, para Peixoto (1983), deixava claro que os professores especialistas deviam se preocupar na construção de programas, não com a quantidade, mas sim com a qualidade do conhecimento a ser aprendido. A reforma também enfatizava a utilização do método de “centro de interesses” de Decroly (apud PEIXOTO, 1983), particularmente em disciplinas como noção de coisas, higiene, instrução cívica e educação moral e cívica. Demonstrava ainda a necessidade de atividades tais como visitas, excursões, organização de museus, clubes escolares e bibliotecas.

De acordo com Moreira (1997), a reforma que foi considerada a mais revolucionária e sofisticada das promovidas nos anos vinte, foi a do antigo Distrito Federal, em 1927, elaborada por Fernando de Azevedo.

Para Azevedo (1971), a reforma teve por objetivo modernizar o sistema escolar, assim como, organizar de acordo com princípios filosóficos coerentes. Para ele, não se tratou de uma reforma superficial, restrita a aspectos administrativos ou a questões pedagógicas.

A reforma do Distrito Federal, segundo Azevedo (1971), procurou dar ênfase as tarefas sociais do sistema escolar, bem como sugeriu os meios necessários para o desenvolvimento das atividades. A interação entre escola e sociedade ficou bastante evidenciada, ou seja, desejava-se uma escola permeada por fins sociais em íntimo contato com a comunidade.

Pelos argumentos descritos, até então, pode-se perceber, nas três reformas, princípios e técnicas que podem ser considerados as sementes do campo específico do conhecimento pedagógico.

As reformas elaboradas pelos estudiosos citados anteriormente, deixam transparecer a ênfase na natureza social do processo escolar, sua preocupação em renovar o currículo, sua tentativa de modernizar métodos e estratégias de ensino, de avaliação e, por fim, a democratização da sala de aula, da relação professor-aluno.

Também, pode-se perceber que apesar da preocupação com a reconstrução social, a maior contribuição das reformas procurou privilegiar os novos métodos e técnicas. Essa ambigüidade pode ser interpretada, segundo Moreira (1997), como reflexo, em certo grau, das necessidades da ordem industrial emergente, das idéias liberais dominantes e da influência do processo de modernização das escolas americanas e européias.

No que se refere especificamente a currículo, embora as reformas não tenham chegado a propor procedimentos detalhados de planejamento curricular, a ênfase na metodologia de ensino compensava essa falta e oferecia diretrizes para a prática curricular.

Segundo Moreira (1997), as origens do campo do currículo nas reformas dos pioneiros, evidenciam as raízes do pensamento curricular brasileiro nas idéias progressistas

derivadas de Dewey e Kilpatrick e nas de autores europeus como Claparède, Decroly e Montessori (apud MOREIRA, 1997).

A concepção e os princípios de elaboração de currículo adotados pelos pioneiros podem ser identificados no livro de Anísio Teixeira “Pequena Introdução à Filosofia da Educação”. A escola progressista ou a transformação da escola (1968), publicado pela primeira vez em 1934.

Teixeira (1968, p. 53) defende o currículo centrado na criança que, segundo ele, “é a origem e o centro de toda a atividade escolar”. Seu respeito pela personalidade infantil deriva da crença de que o homem se desenvolve naturalmente em uma direção a um ajustamento social perfeito. A filosofia do trabalho curricular é então a “de uma confiança ilimitada no espírito infantil e de um respeito religioso pela personalidade da criança”. (p. 55).

Como Dewey (apud MOREIRA, 1997), Teixeira (1969) percebe a educação como crescimento, crescimento como vida e, conseqüentemente, educação como vida. Ainda como Dewey, Teixeira define currículo como o conjunto de atividades nas quais as crianças deverão se engajar em sua vida escolar e currículo deve ser visto como parte de um processo educativo. Nesse processo, as experiências passadas afetam o presente, são transformadas e afetam o futuro.

Ainda para Teixeira (1968, p. 63), o currículo deve centrar-se em atividades, projetos e problemas e, antes de tudo, ser “extraído das atividades naturais da humanidade”. Para o autor, “o critério central há de ser o de transformar a escola em um lugar onde a criança cresce em inteligência, em visão e em comando sobre a vida”

Em síntese, a teoria curricular formulada por Teixeira (1969) pode ser associada à tendência progressista (ou ao paradigma circular-consensual) como classificado por Domingues (1986). Fica evidente, segundo Moreira (1997) que o pensamento curricular brasileiro, em suas origens, está fundamentado nos princípios teóricos do progressivismo.

Desta forma, procura-se discutir o desenvolvimento deste pensamento tanto no Inep como no PABAAE.

2.4 O desenvolvimento do campo do currículo no Inep

Os conflitos sociais e políticos no Brasil, nos anos vinte, juntamente com a crise econômica de 1929, levaram à revolução de 1930, a qual colocou Getúlio Vargas no poder por quinze anos. Um novo modelo econômico - o modelo de substituição de importações - foi adotado, levando a uma contínua tensão entre um nacionalismo independente e influências tradicionais (nacionais e internacionais). (TAVARES, 1972)

Entre 1930 e 1937 Getúlio Vargas tentou construir uma democracia de bases populares, fazendo concessões tanto à classe média como ao proletariado. Foram sete anos de agitação que envolveu uma revolta em São Paulo, uma nova Constituição, um movimento popular, um movimento fascista e um movimento comunista. (SKIDMORE, 1986)

Durante o período liberal, o prestígio dos pioneiros continuou e estendeu-se a uma base institucional de influência no Ministério de Educação e Saúde e no Conselho Nacional de Educação, criados, respectivamente, em 1930 e 1931. Os pioneiros tiveram também participação em importantes eventos educacionais do período, como a Reforma Francisco Campos, a criação da Universidade de São Paulo (sob a influência de Fernando de Azevedo) e a criação da Universidade do Distrito Federal (organizada por Anísio Teixeira), além de contribuírem, em 1934, para a definição final dos preceitos constitucionais sobre educação.

Segundo Moreira (1997), com a Reforma Campos, currículos e programas foram rigidamente prescritos, particularmente para o ensino secundário. Instalou-se um sistema bastante centralizado, com um razoável número de instrumentos controladores, inspetores

federais, por exemplo, foram encarregados de visitar escolas e inspecionar e controlar diretores, professores e alunos.

Os educadores católicos, que advogavam uma educação subordinada à doutrina religiosa, e os pioneiros da Escola Nova, que se colocavam a favor de uma escola universal, única, gratuita e obrigatória, lutaram por influência na Constituição de 1934. Os pioneiros assinaram o Manifesto de 1932, que tornou públicas suas idéias e propostas.

Na verdade, o motivo real das divergências era a disputa entre o grupo intelectual tradicional (clero) ligado às oligarquias agrário-exportadoras e um novo grupo de intelectuais modernos, mais progressistas - efeitos à nova ordem moderna e urbana proposta pelas elites industriais emergentes. Estes novos intelectuais tinham interesse tanto em criar uma certa organicidade e homogeneidade do aparelho escolar para garantir a nova ordem social, como em propiciar pela escola comportamentos de autonomia e flexibilidades que entendiam necessários à ocupação de posições relativamente privilegiadas na nova hierarquia social (SILVA, 1988, p. 213).

A Constituição de 1934 buscou incluir sugestões dos dois grupos, apresentando, em síntese, uma tentativa de equilíbrio entre as duas posições.

No entanto, quando Vargas tomou o poder, em 1937, os debates sobre questões educacionais foram encerrados. As metas de bem-estar, nacionalismo e desenvolvimento econômico passaram a ser perseguidas sob o manto da ditadura.

Apesar da influência dos pioneiros no Inep, a força das idéias escolanovistas diminuiu durante o Estado Novo. A ênfase deslocou-se para o ensino profissional. A Reforma Capanema reorganizou todos os níveis do sistema educacional para os quais foram, mais uma vez, rigidamente prescritos currículos enciclopédicos. A reforma reenfatizou ainda a importância de especialistas educacionais (supervisores, administradores, orientadores e inspetores) junto as escolas primárias, secundárias e normais. (ROMANELLI, 1980)

Segundo Romanelli (1980), tanto a reforma Francisco Campos como a Reforma Capanema determinaram todos os currículos para o país, não deixando muita margem para maiores discussões sobre questões curriculares. Ambas valorizavam as funções dos

especialistas em educação. Foi exatamente na formação de um deles que a disciplina currículos e programas foi introduzida.

Antes de examinar a emergência da disciplina nos cursos superiores, demonstra-se o papel do Inep no desenvolvimento do campo do currículo. A partir da década de quarenta este instituto ofereceu cursos sobre o tema e constituiu-se em parte significativa da base institucional dos estudos sobre currículo.

O Inep foi criado em 1938 para funcionar como centro de estudos de todas as questões educacionais relacionadas com os trabalhos do Ministério da Educação e Saúde.

Para Costa (1984) e Martins (1975) o Inep tinha como “missões” as seguintes:

- a) organização de documentos pedagógicos;
- b) promoção de inquéritos e pesquisas educacionais;
- c) intercâmbio com instituições educacionais nacionais e internacionais;
- d) promoção de investigações no terreno da psicologia educacional e da orientação profissional;
- e) assistência aos serviços estaduais, municipais e particulares de educação;
- f) difusão do conhecimento pedagógico;
- g) cooperação com o Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP) na seleção e treinamento de funcionários públicos.

A importância do Inep para o campo do currículo não se restringiu à publicação da **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** e de livros-texto. O Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), criado pelo Decreto N° 38.460 (28/12/1955), localizado no Rio de Janeiro, assim como os centros regionais situados em São Paulo, Porto Alegre, Recife, Salvador e Belo Horizonte, todos subordinados ao Inep, promoveram cursos sobre currículo. A divisão de estudos e pesquisas educacionais do CBPE e as divisões e correspondentes dos centros regionais desenvolveram estudos sobre o conteúdo curricular. As Divisões de

Treinamento do Magistério (DTM) destes centros ofereceram cursos sobre planejamento curricular e organizaram escolas experimentais que funcionavam como laboratórios de estudos e pesquisas sobre o currículo e metodologia de ensino.

De acordo com Moreira (1955; 1997), a teoria curricular do Inep estava fundamentada, principalmente, em idéias progressistas, cujo pensamento realçava o desenvolvimento individual como o bem-estar coletivo. Podia-se observar uma preocupação clara com a prática, com modos científicos de elaborar currículos e com a realidade do aluno, tinha suas raízes em Dewey e Kilpatrick..

2.5 O desenvolvimento do campo do currículo no PABAAE

Em 1951, Getúlio Vargas, eleito então pelo povo, retornou ao poder, tentou aplicar uma política econômica nacionalista mais agressiva e acabou cometendo suicídio em 1954. O vice-presidente assumiu o governo pelo resto do período e em 1956 Juscelino Kubitschek foi eleito, prometendo cinquenta anos de desenvolvimento em cinco. Durante sua administração, empresários brasileiros e estrangeiros, classe média, trabalhadores e esquerdistas uniram-se em prol da industrialização. (MOREIRA, 1997)

Porém, apesar da tentativa dos teóricos do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) de elaborar uma ideologia nacionalista-desenvolvimentista que orientasse e justificasse os esforços do governo, Kubitschek permitiu e incentivou a entrada maciça de capital estrangeiro na economia brasileira. Diversas multinacionais aproveitaram a oportunidade e abriram fábricas e filiais em nosso país. O modelo de substituição de importações, já bastante enfraquecido, acabou por perder seu dinamismo.

A influência americana aumentou significativamente no período em foco. Apesar da orientação nacionalista de Vargas, o Programa Ponto Quatro, que organizava a assistência

americana a países não desenvolvidos, foi implementado no Brasil. (BERNARDES, 1983; FÁVERO, 1985; SILVA, 1984; TAVARES, 1980)

No que se refere especificamente a currículos e programas, um importante acordo foi assinado, em 11 de abril de 1956, entre Brasil e Estados Unidos, o Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAEE), visando a:

- a) treinar supervisores de ensino primário e professores de escolas normais e de cursos de aperfeiçoamento de professores;
- b) produzir, adaptar e distribuir materiais didáticos a serem usados no treinamento de professores;
- c) selecionar professores competentes, a fim de enviá-los aos Estados Unidos da América do Norte para treinamento em Educação Elementar.

Segundo Costa (1987), o programa obteve grande repercussão no país e contribuiu para alertar um número significativo de educadores brasileiros para a importância do estudo do campo do currículo. No relatório final do PABAEE também são enfatizados o êxito do programa, o alcance dos objetivos e a cooperação efetiva entre Brasil e Estados Unidos.

Para Bernardes (1983), tal êxito precisa ser entendido de modo diferente, já que, em sua opinião, o PABAEE não só foi responsável pela introdução de modelos e idéias tecnicista nas escolas brasileiras, mas também difundiu o *way of life* americano pelo país.

2.5.1 O desenvolvimento do campo do currículo no Brasil nos anos sessenta e setenta

Em 1962, currículos e programas (CP) foram introduzidos no curso de pedagogia como disciplina eletiva. Em 1969, passou a ser estudado compulsoriamente pelos supervisores escolares dos cursos de pedagogia vinculados as faculdades de educação. (MOREIRA, 1997)

De acordo com Xavier (1982), nos anos setenta surgiram os primeiros mestrados em currículo. Em 1972, iniciou-se o da Universidade Federal de Santa Maria; em 1976, o da Universidade Federal do Paraná e o da Universidade Católica de São Paulo; e, em 1978, o da Universidade de Brasília. Também, nesta década foram criados diversos mestrados em educação, como por exemplo o da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Segundo Franklin (apud MOREIRA, 1997), o campo adquiriu sua “maturidade” no início da década de setenta, já que:

- a) as condições estruturais no início dos anos sessenta favoreceram o surgimento de teorias e práticas pedagógicas críticas;
- b) após o golpe de 1964, as transformações políticas, econômicas e ideológicas, juntamente com a influência internacional, contribuíram para a adoção e a predominância da tendência tecnicista;
- c) a Reforma Universitária em 1968 e a reorganização do curso de pedagogia em 1969 ofereceram as condições para que a base institucional universitária do campo do currículo se consolidasse de fato;
- d) apesar da dominância da tendência tecnicista durante a maior parte do período, idéias progressistas estiveram também presentes no pensamento curricular brasileiro.

2.5.2 Os primeiros esforços para introduzir currículos e programas nas universidades brasileiras

Ao final da década de cinquenta, as indústrias nacionais produziram a maior parte dos bens de consumo que a camada mais elevada da população solicitava. Um novo espaço econômico tinha que ser criado. De 1960 a 1964 o povo brasileiro viu-se frente à necessidade

de optar ou por um modelo econômico socialista ou por um modelo de desenvolvimento interdependente.

De acordo com Ianni (1970, p. 119),

tais alternativas eram necessárias e inevitáveis, já que se encontravam internamente presentes no modelo nacionalista. Elas também contribuíram para dar forma e substância a esse modelo.

Conflitos entre defensores das duas opções agitaram o período. As contradições entre as esferas ideológica e econômica tornaram-se evidentes e o modelo socialista foi visto, por parte da população, como uma possível saída. Jânio Quadros e João Goulart, que governaram o país de 1961 a abril de 1964, não conseguiram harmonizar o modelo econômico com a ideologia nacionalista. Quadros renunciou em 25 de agosto de 1961 e Goulart foi destituído de seu cargo pelos militares.

No que tange ao contexto internacional, a revolução cubana contribuiu para transformar os mecanismos da influência americana na América Latina. A estratégia adotada foi a assistência planejada, reforçada após a eleição de Kennedy e consolidada pela “Aliança para o Progresso”. A *United States Agency for International Development (USAID)* procurou administrar a assistência técnica, financeira e militar dada pelos Estados Unidos. (FÁVERO, 1985; SILVA, 1984)

Para Araújo (1987) e Paiva (1973), neste contexto surgiram inúmeros debates sobre questões educacionais por meio do desenvolvimento de iniciativas que transcenderam os limites do sistema educacional formal. Propôs-se uma campanha de alfabetização de adultos, criaram-se centros de cultura popular e organizou-se o movimento de educação de base.

O sistema formal era organizado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), constituindo-se na primeira tentativa de integrar os três níveis de ensino em uma estrutura única. Além disso, proporcionou a origem do planejamento educacional sistemático no Brasil. A lei também definiu a composição e as atribuições do Conselho

Federal de Educação (CFE), que se tornou responsável pela elaboração dos planos. Apesar disso, através de acordos com a USAID, muitos estudos, relatórios e planos relativos à organização do sistema de ensino brasileiro acabaram sendo elaborados por especialistas americanos. (MOREIRA, 1997)

Desta forma, o estabelecimento dos currículos mínimos dos cursos de graduação também era tarefa do CFE, como a decisão da introdução de currículos e programas na universidade brasileira.

Currículos e programas foram vistos como uma disciplina especializada que deveria favorecer uma abordagem mais profunda e teoricamente fundamentada, nas escolas, progressistas.

No entanto, o sistema educacional dos anos sessenta não havia absorvido inteiramente a ideologia da eficiência e da racionalidade. Como consequência, currículos e programas não se difundiram, de fato, em nossas universidades.

Questões curriculares foram também discutidas, no início dos anos sessenta, por educadores e teóricos (por exemplo, ALMEIDA JÚNIOR, 1961; MARTINS, 1963, 1964; SUCUPIRA, 1963).

Em artigo de Abreu (1965), estão transparentes as principais preocupações dos anos sessenta. Segundo o autor, as escolas brasileiras não poderiam continuar copiando modelos estrangeiros e ficar restritas ao atendimento de grupos privilegiados; o país precisava superar sua dependência cultural e subdesenvolvimento; as escolas tinham que contribuir para o processo de crescimento industrial e oferecer instrumentos intelectuais para a discussão crítica dos novos rumos.

A ambigüidade que caracterizou o início da década de sessenta parece, segundo Moreira (1997), ter afetado o discurso curricular. Primeiramente, a oscilação entre o apoio a um processo autônomo de industrialização e desenvolvimento e o apoio ao estabelecimento

de elos fortes com o mercado internacional refletiu-se, no campo do currículo, na oscilação entre um enfoque curricular mais autônomo como a busca de modelos estrangeiros.

A preocupação simultânea, no pensamento curricular, com eficiência e planejamento, com necessidades e experiências individuais com problemas e questões sociais pode ser relacionada à emergência da ideologia da eficiência e modernização em um contexto permeado por propósitos nacionalistas a até mesmo radicais.

Em síntese, o campo do currículo, no início dos anos sessenta, baseou-se em diferentes interesses abrigou tendências e orientações diversas.

Embora o contexto mais amplo fosse dominado pela doutrina liberal, algumas pressões fortes contra tais limites são visíveis no trabalho de autores citados por Moreira (1997), como por exemplo, por autores europeus como Karl Jaspers, Simone Weil, Emmanuel Mouneier, Ortega y Gasset, Karl Jaspers, Simone Weil, Emmanuel Fromm e por autores brasileiros como Roland Corbisier, Guerreiro Ramos, Hélio Jaguaribe, Anísio Teixeira e Gilberto Freire.

Conclui-se, desta forma, que diferentes correntes contribuíram para o desenvolvimento inicial do pensamento de Freire, conforme nos mostra a análise de Paiva (1980), que relaciona a ideologia desenvolvimentista elaborada pelos pensadores do ISEB.

Para Freire (1969), educação visa conscientizar os oprimidos, capacitando-os a refletir criticamente sobre seu destino, suas responsabilidades e seu papel no processo de vencer o atraso do país, a miséria e as injustiças sociais. Para isso, novos currículos se fazem necessários, já que o currículo tradicional, abstrato, teórico e desligado da vida real, não pode jamais desenvolver a consciência crítica do educando.

O conteúdo curricular, para constituir-se em instrumento de conscientização e emancipação do oprimido precisa corresponder à representação organizada, sistematizada e desenvolvida aos indivíduos, das coisas que eles desejam entender melhor. Como

consequência, o ponto de partida da seleção e organização do conteúdo curricular deve ser a situação existencial presente e concreta dos alunos.

Embora Freire (1969) valorize, como os autores progressistas, o diálogo, a aprendizagem ativa e a experiência significativa, sua preocupação primordial é com a transformação radical da realidade social na qual o aluno está inserido.

No que se refere ao pensamento curricular, entretanto, sua teoria segundo Grundy (1987) representa o primeiro esforço, no Brasil, de focar conhecimento e currículo a partir de um interesse em emancipação. São evidentes as semelhanças entre a educação libertadora de Freire e o interesse emancipatório de Habermas. Num primeiro momento, os dois autores relacionam discurso com liberdade e consideram o diálogo como um fenômeno humano fundamental. Em segundo lugar, ambos desejam que as pessoas reflitam sobre suas experiências e compreendam que há outras explicações, além daquelas do senso comum, que permitem entender mais profundamente as causas de situações de opressão. Finalmente, os dois vêem emancipação como uma conquista social e não individual, o que significa reconhecer a indissolubilidade da emancipação coletiva e individual.

Com o golpe militar de 1964, e as importantes transformações sócio-políticas e econômicas que sucederam, os enfoques críticos desapareceram de cena, enquanto que, favorecido não só pelas mudanças contextuais, mas também pelo aumento da influência americana, o tecnicismo acabou por tornar-se dominante no pensamento educacional brasileiro, em geral, e no campo do currículo, em particular.

2.5.3 A introdução de currículos e programas nas faculdades de educação brasileira

Currículos e programas foram introduzidos nas faculdades após a Reforma Universitária (Lei 5540/1968), visando modernizar a universidade, como organizá-la

racionalmente e ajustá-la ao processo de desenvolvimento. Muitas análises críticas foram feitas (por exemplo, CHAUI, 1980; CUNHA, 1979, 1986, FREITAS, 1979; OLIVEN, 1982; ROMANELLI, 1980; SAVIANI, 1980a, 1987; SOUZA, 1981) pelo fato desta reforma ter, em geral, reorganizado o ensino universitário brasileiro muito mais com base nos padrões da racionalidade tecnológica do que da racionalidade crítica e criativa, defendidos pelos membros do grupo de trabalho.

Após a lei 5540/1968, a faculdade de educação substituiu a faculdade de filosofia, ciências e letras. A faculdade de educação tornou-se responsável pelo treinamento de professores e de especialistas encarregados de planejar, organizar e administrar escolas e sistemas educacionais. A complexidade dessas tarefas exigia um treinamento universitário especializado.

A nova faculdade de educação deveria seguir o exemplo dos *teachers colleges* americanos, que vinham aplicando com sucesso o método científico na solução de problemas educacionais. Esperava-se que a nova faculdade desenvolvesse pesquisa e contribuísse para o surgimento de um pensamento pedagógico em harmonia com o contexto brasileiro. Dentre as principais atividades da faculdade foram consideradas o estudo e o ensino das seguintes áreas: currículos e programas, aconselhamento e administração escolar. (SUCUPIRA, 1969; TEIXEIRA, 1969).

Conforme coloca Gadotti (1983), a faculdade de educação passou, após a Lei 5540/1968, de uma faculdade unificada pela filosofia, baseada no modelo de Von Humboldt, para a faculdade unificada pela técnica, baseada em modelos americanos.

No parecer 252/69, que reorganizou o curso de pedagogia, verifica-se uma supervalorização da técnica, do “como fazer”. A separação entre teoria e prática caracteriza o curso, com nítida ênfase na última. Segundo Mello, Maia. Britto (1983), o currículo do curso era basicamente composto de duas partes: os fundamentos da educação e as disciplinas

específicas das especializações. Não havia inter-relação entre as duas partes, dificultando uma visão integrada das questões educacionais. O excesso de disciplinas específicas dava ao curso um caráter tecnicista e levava a uma supervalorização das especializações, que deixavam de ser vistas como simples divisões de um todo integrado.

Pode-se concluir que a base institucional na qual a disciplina currículos e programas foi introduzida era predominantemente permeada por uma orientação tecnicista. O modelo de universidade, a concepção de faculdade de educação e a organização do curso de pedagogia, vigentes após a Lei 5540/68, refletiam, em grande medida, a racionalidade tecnológica em detrimento da criatividade e crítica.

2.5.4 O currículo nos anos setenta

Para Pires (1971) e Peregrino (1972), muitos artigos sobre currículo, publicados nos anos setenta, enfatizam planejamento curricular, educação profissionalizante, legislação curricular, necessidades industriais e eficiência. Para os autores, a influência de autores americanos é bastante visível, embora seja, também evidente, em outros trabalhos uma orientação humanista derivada da fenomenologia, do existencialismo, do progressivismo e da não-diretividade.

Observa-se, também, segundo os autores, a predominância dos princípios tecnicista. A própria apresentação dos programas refletia a influência da tendência tecnicista, ou seja, verificava-se a seqüência: objetivos, conteúdos, metodologia, avaliação e bibliografia.

Da mesma forma, o conteúdo constante nos manuais de currículo, escritos por autores brasileiros como Sperb e Traldi (apud MOREIRA, 1997) refletem as influências de Dewey e Taba.

Os principais temas dos dois manuais apontam, segundo Moreira (1997), para um interesse em controle técnico, pelo fato de ambos destacarem objetivos, planejamento e organização do currículo. Traldi (apud MOREIRA, 1997) propõe currículos centrados em áreas de conhecimento, enfatizando o processo de aquisição ao invés do conhecimento em si mesmo. No nível de modelo de organização curricular, portanto, ainda segundo Macdonald (apud MOREIRA, 1997), tanto Traldi como Sperb podem ser associadas a modelo de interesse e compreensão.

Segundo Moreira (1997, p. 144), o mesmo tipo de interesse pode ser observado:

- quando o professor é visto como líder do processo ensino-aprendizagem do que como autoridade;
- na concepção de conhecimento como instrumento para a melhoria individual e social;
- na importância atribuída ao pensamento reflexivo: não apenas os líderes, mas também os seguidores devem aprender a pensar;
- na ênfase na resolução de problemas, criatividade, espírito científico e cooperação;
- na preocupação com um planejamento científico do currículo e com a construção de um ambiente escolar democrático.

Todos esses princípios, segundo Moreira (1997), refletem a influência de autores progressistas, como Dewey e Kilpatrick, por exemplo, e apontam para um interesse em compreensão.

Pode-se dizer, ainda, segundo Moreira (1997), que tanto Traldi como Sperb foram influenciadas por autores tecnicista e behaviorista. Sperb concebe educação como um processo de mudança comportamental, enquanto que Traldi fundamenta-se na concepção de currículo humanista. Traldi destaca a importância dos valores do crescimento individual, quando comenta que “é uma visão ampla, de ordem sistêmica, em que há um todo integrado para oferecer conjuntos integrados de oportunidades que permitam aos educandos atingirem amplos fins e objetivos específicos” . (1977, p.50)

Pode-se dizer que os livros-textos dos dois autores brasileiras confirmam a tese de que a transferência de teorias tecnicistas americana, envolveu adaptação e interação com as tendências curriculares previamente influentes no País.

Uma vez expostos os fundamentos básicos a respeito das origens e do desenvolvimento do currículo e programas no Brasil, vale demonstrar a relação dessa evolução com as condições internacionais, societárias e processuais, ou seja, os primeiros momentos do campo curricular encontram-se evidentes nos anos vinte e trinta e podem ser entendidos, segundo Moreira (1997), à luz:

- a) das tentativas de estabelecimento de uma nova ordem industrial no Brasil e dos conflitos e disputas ideológicas;
- b) do início da influência de idéias pedagógicas americanas e da forma como essas idéias se combinaram com as idéias européias influentes no Brasil;
- c) da forma como os pioneiros reinterpretaram e difundiram as idéias na base institucional do Inep e, até certo ponto, do PABAAE.

As idéias progressistas que fundamentaram o primeiro enfoque sistemático de questões curriculares eram, em geral, consistentes com as transformações econômicas, políticas e sociais depois de 1930. Segundo Moreira (1997), essas idéias harmonizavam-se com os esforços para estabelecer uma tradição educacional moderna no país e para construir uma sociedade industrial também moderna. A ênfase em educação geral, aprendizagem ativa, liberdade, democracia, espírito-científico, crescimento individual e cooperação adequavam-se ao contexto liberal mais amplo e ao empenho dos setores modernos em derrotar as antigas oligarquias, democratizar e desenvolver o país.

2.5.4.1 A educação nos anos oitenta

Os anos oitenta, no Brasil, foram marcados por aprofundamento da crise econômica, inflação desenfreada, aumento da dívida externa, agravamento das desigualdades, recessão,

desemprego, desvalorização dos salários, aumento da violência na cidade e no campo, deterioração dos serviços públicos, greves, corrupção, dentre outros eventos.

Paralelamente à crise econômica, segundo Silva (1988), e ao desgaste tanto da ditadura militar como do primeiro governo da Nova República, fica fortalecida a oposição política, recompondo-se o movimento das massas. Os trabalhadores urbanos e rurais organizaram-se em centrais e sindicatos, ao mesmo tempo em que emergiram associações de moradores de bairros, associações de servidores públicos, associações de professores e especialistas em educação, centros acadêmicos, dentre outros.

De acordo com Gadotti (1994), diversos seminários e debates sobre os principais problemas da educação brasileira foram promovidos. Os educadores exilados pelos militares retornaram. Uma literatura pedagógica crítica floresceu com intensidade. O pensamento pedagógico desenvolveu-se e alcançou acentuada autonomia. A influência de Marx e Gramsci aumentou consideravelmente, apesar dos princípios liberais dominantes nos discursos. Na prática pedagógica, porém, os efeitos não foram tão intensos, persistindo as características tradicionais.

A modificação do cenário educacional envolveu, após a vitória de diversos candidatos oposicionistas em 1982, a expressão concreta de uma política educacional alternativa. Ocorreu, segundo Cury (1985), as “reformas dos anos oitenta”. Dentre elas, o autor destaca as seguintes: as organizadas por Guiomar Namo de Mello na cidade de São Paulo, Neidson Rodrigues em Minas Gerais e Darci Ribeiro no estado do Rio de Janeiro.

Em síntese, aconteceu no panorama educacional brasileiro dos anos oitenta, a busca de uma orientação mais autônoma e a desvalorização dos modelos educacionais associados ao governo militar.

3 O AMBIENTE EXTERNO DAS ORGANIZAÇÕES

Apresentam-se, na seqüência, os fundamentos básicos pertinentes ao ambiente externo, mais especificamente as dimensões do ambiente geral e específico que podem afetar direta ou indiretamente o Curso de Graduação em Administração.

Todavia, considera-se oportuno fazer um breve comentário acerca das organizações vistas como sistemas fechados e abertos, visando familiarizar o leitor acerca do tema em questão.

No pensamento da Administração Clássica, as organizações eram vistas como sistemas relativamente fechados. A eficácia e o sucesso dependiam da eficiência das operações internas. As organizações e as políticas administrativas eram criadas para realizar um conjunto estável de tarefas e metas organizacionais. Para os estudiosos do pensamento clássico, não era relevante verificar a adaptação da organização às mudanças no ambiente externo. (CHAMPION, 1979; PERROW, 1967; 1981)

Segundo Perrow (1967) e Morgan (1996), as organizações estruturadas de forma mecanicista têm maior dificuldade de se adaptar a situações de mudança, porque são planejadas para atingir objetivos predeterminados; não são planejadas para inovação.

Circunstâncias de mudanças pedem diferentes tipos de ação e de resposta. Flexibilidade e capacidade de ação criativa, assim, tornam-se mais importantes do que a simples eficiência. É mais importante fazer o certo no tempo preciso e de maneira suficientemente correta do que fazer bem o errado ou aquilo que é certo tarde demais. A compartimentagem engendrada pelas divisões mecanicistas entre diferentes níveis hierárquicos, funções, papéis e pessoas tende a criar barreiras e obstáculos.

Por exemplo, os novos problemas, quando surgem, acabam freqüentemente ignorados porque não existem respostas já prontas. Ou então, são focalizados a partir de uma

forma fragmentada e não holística, podendo, assim, serem resolvidos através das políticas organizacionais, dos procedimentos e dos padrões de especialização já existentes.

Os problemas são freqüentemente agravados devido ao fato de que as definições mecanicistas das responsabilidades dos cargos encorajam muitos membros da organização a adotarem atitudes descuidadas e não questionadoras, tais como “não é minha responsabilidade preocupar-me com isso” ou “é responsabilidade dele, não minha”, ou “estou aqui para fazer aquilo que me dizem para fazer”. (BURNS; 1961)

O enfoque mecanicista da organização tende a limitar e não a ativar o desenvolvimento das capacidades humanas, modelando os seres humanos para servir aos requisitos da organização mecanicista em lugar de construir a organização em torno dos seus pontos fortes e potenciais.

Todavia, o macroambiente empresarial atual assume muitas formas diferentes. Embora alguns ambientes ainda possam ser relativamente simples e estáveis, outros tendem a ser muito mais complexos e dinâmicos por natureza. Assim, as organizações são concebidas como parte de um universo ou ambiente maior, já que qualquer coisa que acontece no ambiente maior pode afetar a organização e vice-versa.

Hall (1984) afirma que a ênfase no ambiente não é nova, mas parece ter sido redescoberta a partir dos anos 60. Esse autor identifica algumas causas que proporcionaram a redescoberta do ambiente, como por exemplo: os limites das análises estruturais das décadas de 60 e 70; as considerações políticas que levam à preocupação com fontes de controle organizacional; e o interesse pelos efeitos das ações organizacionais, entre outras.

A imagem de sistema aberto e a importância dada à tecnologia nos anos 60 permitem considerar as características estruturais como reflexos das contingências ambientais e como respostas às mudanças ocorridas (LAWRENCE; LORSCH, 1973), às complexidades e incertezas (WOODWARD, GALBRATH apud PUGH ET AL., 1969), também motivadas

pela supremacia dos vínculos culturais, sociais e políticos entre organizações e ambientes aos aspectos tecnológicos. (SCOTT, 1983)

Desta forma, com o deslocamento da ênfase para a organização como sistema aberto, o ambiente passou a ser visto como todos os fenômenos que são externos à população em estudo, e que a influenciam potencialmente ou realmente (HAWLEY apud HALL, 1984); ou como partes do meio que são relevantes ou potencialmente relevantes para que a organização estabeleça e atinja seus objetivos. (DILL apud THOMPSON, 1976)

Para Stoner (1985) e Hall (1984), as organizações operam dentro de um contexto do qual dependem para sobreviver, manter-se, crescer e desenvolver-se. É do ambiente que as organizações obtêm recursos e informações necessários ao seu funcionamento e é no ambiente que colocam o resultado de suas operações. Na medida em que ocorrem mudanças no ambiente, as operações das organizações são influenciadas por essas mudanças.

A dinâmica da influência do ambiente sobre a organização ou vice-versa é bastante controversa entre os autores, como pode ser verificado no item determinismo ambiental no transcrito desta tese.

Para a maior parte dos autores já citados, o ambiente externo divide-se em dois níveis. O primeiro é constituído pelos elementos que atuam de forma indireta na organização, sendo denominado de ambiente indireto, ou ainda, ambiente geral, macroambiente, ambiente maior. O segundo constitui-se dos elementos que atuam de forma direta e é chamado de ambiente direto, operacional ou específico.

O ambiente geral pode ser definido como “o ambiente em que se encontram as variáveis tecnológicas, legais, políticas, econômicas, demográficas, ecológicas, culturais e sociais”. (VASCONCELOS FILHO apud VASCONCELOS FILHO; MACHADO, 1982), conforme observado no Quadro 01.

QUADRO 01 – Variáveis ambientais com suas respectivas características

Variáveis ambientais	Características
Tecnológicas	A tecnologia é um componente do ambiente na medida em que as organizações precisam absorver e incorporar as inovações tecnológicas externas. É também parte interna das organizações na medida em que integra pesquisa desenvolvida ou transferida e aplicada internamente para atingir objetivos organizacionais. Desse modo, a tecnologia é uma variável ambiental que influencia o comportamento das organizações, e uma variável interna, por meio da qual a organização influencia o seu ambiente e as demais organizações nele inseridas.
Legais	<p>Observa-se que as organizações dependem do contexto político-econômico-social. Contudo, qualquer que seja seu fundamento, a legislação vigente (seja a tributária, trabalhista, comercial, etc.) tem influência acentuada sobre o comportamento das organizações. São componentes das variáveis legais, entre as mais importantes, a legislação tributária, a legislação trabalhista, a legislação criminalista e a legislação comercial.</p> <p>Desta forma, todas as organizações são afetadas pelo sistema legal, seja de forma direta ou indireta, observando ainda o aspecto dinâmico do sistema legal, quando uma nova lei é aprovada ou uma interpretação é modificada ou, ainda, quando ocorrem mudanças fundamentais na lei. As organizações precisam, então, fazer as alterações necessárias, caso a lei seja relevante para elas.</p>
Políticas	As variáveis políticas incluem o clima político e ideológico geral que o governo pode criar e a estabilidade ou instabilidade política e institucional do país em geral, já que estes fatores irão repercutir, em algum grau, no comportamento das organizações.
Econômicas	<p>As mudanças das condições econômicas são restrições importantes a todas as organizações. Quando há crescimento econômico, geralmente as organizações também crescem e vice-versa. Entretanto, observa-se que as condições econômicas mutáveis não afetam, da mesma forma, todas as partes de uma organização. Em períodos de dificuldades econômicas, a organização tende a cortar os programas que considera menos importantes para suas metas globais, a não ser que haja pressões políticas externas que impeçam estas decisões.</p> <p>As condições econômicas mutáveis são excelentes indicadores das prioridades das organizações. Contudo, uma organização não pode ter certeza da real contribuição que cada parte faz para o todo e, já que os períodos de dificuldades econômicas forçam as organizações a avaliarem suas prioridades e cortarem os excessos (caso existam), os critérios utilizados para estas avaliações é que constituem as variáveis-chave.</p>

Demográficas	Como componentes destas variáveis pode-se citar a densidade populacional, a mobilidade interna da população, o índice de natalidade, o índice de mortalidade, a taxa de crescimento demográfico, a taxa de crescimento populacional, a composição e distribuição da população segundo sexo, idade e estrutura familiar.
Ecológicas	Pode-se apontar como componentes das variáveis ecológicas o nível de desenvolvimento de um grupo de organizações dentro de uma determinada fronteira particular. Existem outros componentes a serem considerados de acordo com o âmbito de atuação de cada organização dentro de uma determinada população.
Sócio-culturais	São componentes destas variáveis sócio-culturais: - a estrutura sócio-econômica (percentual da população pertencente a cada segmento sócio-econômico), hiatos entre os diversos segmentos, condições de vida de cada segmento (moradia, etc), estrutura de consumo de cada segmento, estilo de vida de cada segmento (tendências) e sistema de valores de cada Segmento; - a estrutura sindical (tipos de organização, tipos de conflitos, graus de participação e características ideológicas); - a estrutura política (características ideológicas, organizacionais, tipos e graus de participação); Outro modo, pelo qual as variáveis sócio-culturais podem afetar as organizações, são as mudanças nas preferências do consumidor.

FONTE: VASCONCELOS FILHO, P., MACHADO, A.M.V. Planejamento estratégico: formulação, implantação e controle. Rio de Janeiro: LTC, 1982.

Thompson (1976) adota o conceito de ambiente operacional como é usado por Dill (apud THOMPSON, 1976, p. 43) para identificar “[...] as partes do meio ambiente que são relevantes ou potencialmente relevante para estabelecer e atingir um objetivo”. Compõe-se de quatro setores principais: clientes (distribuidores e usuários); fornecedores (de matérias, mão-de-obra, capital, equipamento e espaço de trabalho); concorrentes (de mercado e recursos); e grupos regulamentadores (órgãos do governo, sindicatos e associações de firmas) como se pode verificar no Quadro 02.

QUADRO 02 – Componentes do ambiente operacional

Componentes do ambiente operacional	Características
Clientes	O cliente de uma organização pode ser um fabricante, um distribuidor ou um usuário, de seus produtos ou serviços, conforme for o caso. Geralmente este setor é chamado de mercado, ou seja, o conjunto de todos os indivíduos ou organizações que compram ou podem ser induzidos a comprar um produto ou serviço. Este mercado é que vai absorver as saídas da organização. Tanto o mercado atual como potencial precisam ser considerados para que a organização possa conservar seus clientes antigos e conquistar outros.
Fornecedores	Este setor é o mercado de suprimento das entradas. São empresas que fornecem todas as entradas necessárias para as operações da organização, com as quais ela mantém relações de dependência. As organizações geralmente lidam com fornecedores de materiais, tratados pela área de compras; fornecedores de capital (acionistas, investidores particulares, bancos comerciais, bancos de investimento etc.), tratados pela área financeira; fornecedores de equipamentos e serviços (organizações prestadoras de serviços, como propaganda, energia, processamento de dados, assistência médico-hospitalar etc.) e fornecedores de espaço de trabalho (espaço a ser comprado, alugado, arrendado etc.).

Concorrentes	Este setor é constituído por empresas que concorrem entre si. Os concorrentes disputam os recursos necessários, ou seja, disputam fornecedores e clientes. Para aumentar sua participação no mercado, a organização tem que satisfazer, melhor (mais), aos clientes que seus concorrentes. Tanto para saídas como para entradas, alterando o mecanismo de oferta e procura do mercado, interferindo nas disponibilidades, nos preços, na qualidade e na facilidade ou dificuldade na obtenção dos recursos necessários para a organização operar. Assim, a concorrência afeta o comportamento do ambiente, provocando turbulência ambiental.
Grupos regulamentadores	Este setor é constituído por organizações que de alguma forma controlam ou restringem as operações de uma organização. Incluem os órgãos do governo, sindicatos, associações entre organizações, associações de classe etc. Verifica-se ainda que estes grupos regulamentadores reduzem o grau de liberdade no processo de tomada de decisão da organização, pois eles vigiam, fiscalizam e controlam suas operações. Isso gera custos para as organizações, que por sua vez têm que ser comparados com os custos em que as organizações e a sociedade incorreriam caso não houvesse atuação por parte desses grupos regulamentadores.

FONTE: VASCONCELOS FILHO, P.; MACHADO, A.M.V. **Planejamento estratégico: formulação, implantação e controle.** Rio de Janeiro: LTC, 1982.

Thompson (1976) comenta que da mesma maneira que não existem dois domínios idênticos, também não existem dois ambientes operacionais idênticos. Os componentes do ambiente operacional de uma determinada organização serão determinados pelos requisitos da tecnologia, pelos limites do domínio e pela composição do ambiente indireto.

A relação que existe entre uma organização e seu ambiente operacional é essencialmente de permuta. Assim é que um elemento do ambiente direto pode achar necessário ou conveniente não continuar com o apoio que vinha dando à organização. Desse modo, o ambiente direto, ou operacional, constitui uma contingência para essa organização. (THOMPSON, 1976)

Todos os componentes (proteção de patentes, legislação tributária, política de relações internacionais, taxa de juros, índice de natalidade, índice de poluição atmosférica,

sistema de valores e outros) de cada uma das variáveis abordadas (tecnológicas, legais, políticas, econômicas, demográficas, ecológicas e sócio-culturais) constituem forças ambientais que agem sobre as organizações, positiva ou negativamente, facilitando ou dificultando suas operações.

Diversos autores classificam estas forças ambientais; a maioria as polariza em ameaças e oportunidades.

Thompson (1976) conclui que o problema fundamental para os departamentos de uma organização não é a coordenação de variáveis sob controle, mas sim o ajuste às coações e contingências não controladas pela organização (as variáveis externas). Geralmente as organizações encontram suas coações ambientais localizadas no espaço geográfico ou na composição social de seus ambientes.

Quanto ao espaço geográfico, este é abordado em termos de distância entre pontos dentro dele. Quase sempre as organizações medem esta distância em termos de custos de transporte ou de comunicação.

Quanto à composição social, pode-se ter diferentes ambientes diretos, ou operacionais. Cada organização se relaciona apenas com uma parte do ambiente indireto, ou geral. Esta parte passa a ser o seu ambiente direto, que apresenta determinadas características que diferem nas demais organizações. Thompson (1976) diz que uma variedade de tipos de ambientes operacionais foi sugerida: Marsh; Simon (1958) caracterizaram os ambientes operacionais como hostis e benignos; Dill (apud THOMPSON, 1976) caracterizou-os como homogêneos e heterogêneos, estáveis ou rapidamente mutáveis e unificados ou segmentados; Coleman (apud THOMPSON, 1976), descrevendo as comunidades, considerou a densidade da organização.

Thompson (1976) adota as dimensões apontadas por Dill (1958) que lidam com o grau de homogeneidade e o grau de estabilidade. Desse modo, a composição social dos

ambientes operacionais pode ser caracterizada numa dimensão homogêneo-heterogêneo e estável-instável, onde se entende que:

- a) **Ambiente operacional homogêneo**- é composto por clientes, concorrentes, fornecedores e grupos regulamentadores similares. Pelos problemas apresentados por estas categorias, as organizações não são tão diferentes. De acordo com Aldrich (apud HALL, 1984, p.166), “um ambiente homogêneo é mais simples para as organizações, já que é possível desenvolver modos padronizados de reação. Muitas organizações tentam tornar seu ambiente mais homogêneo, limitando os tipos de clientes atendidos, os mercados em que ingressam e assim por diante”. Nos ambientes homogêneos e estáveis, fica mais fácil detectar os vínculos interorganizacionais estabelecidos pelas organizações, os clientes e os fornecedores.
- b) **Ambiente operacional heterogêneo**- os grupos (clientes, concorrentes, regulamentadores etc.) são bastante diferentes. Com isto, segundo Hall (1984), não se visualiza a padronização, mas sim a instabilidade e a imprevisibilidade. Cada uma das categorias impõe problemas diferentes à organização. Neste ambiente há muita segmentação de mercados.
- c) **Ambiente operacional estável**- nele ocorrem poucas mudanças e quando ocorrem, são mais de cunho incremental do que radical. Há maior previsibilidade das conseqüências das mudanças pretendidas;
- d) **Ambiente operacional instável**- representa um tipo de área no qual se detectam muitas mudanças decorrentes da imprevisibilidade e da turbulência ambiental. A turbulência para Hall (1984, p. 167) significa “que existe uma boa quantidade de interconexão casual entre os elementos do ambiente. Num ambiente turbulento,

há um alto índice de interconexão ambiental”. Por exemplo, num ambiente turbulento, uma mudança econômica tem ramificações políticas e tecnológicas.

Thompson (1976), porém ressalta que as organizações enfrentam ambientes operacionais mistos, localizados em algum ponto no *continuum* homogeneidade-heterogeneidade e estabilidade-instabilidade ambiental.

Assim, a organização, cujo ambiente operacional é relativamente homogêneo e relativamente estável, tende a apresentar uma estrutura organizacional simples, com poucas divisões funcionais e, se estas fossem subdivididas, apresentariam diversos departamentos ou seções semelhantes. Tal organização dependeria primeiramente de reações padronizadas ou regulamentos de adaptação, sendo que os departamentos ou seções seriam agências aplicadoras de regulamentos e a administração se encarregaria da execução dos regulamentos.

Thompson (1976) resume o argumento ao impacto do ambiente operacional, ou direto, sobre a estrutura de unidades nestes termos: quanto mais heterogêneo o ambiente operacional, maiores as coações impostas à organização; e quanto mais dinâmico o ambiente operacional, maiores as contingências impostas à organização.

Finalmente, pode-se concluir que as organizações trabalham dentro de um determinado contexto ambiental, aqui designado ambiente indireto, ou geral, que as influencia e as leva à escolha de um domínio para sua atuação. Ao escolhê-lo, a organização acaba por definir seu ambiente direto, ou operacional, ou seja, o cenário para suas operações.

4 A EVOLUÇÃO DO ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO

O ensino da Administração está cada vez mais sendo requerido, quando se observam fatores do tipo competitividade, qualidade e parcerias como pré-requisitos para o sucesso profissional.

Partindo destas considerações é que se torna relevante conhecer as experiências do ensino da Administração desenvolvidas nos Estados Unidos, na Europa e no Brasil. Isto porque o ensino da Administração, no Brasil, teve como parâmetro as filosofias dos currículos das escolas americanas.

4.1 O ensino de Administração nos Estados Unidos

A educação superior em administração tem uma história de mais de 100 anos nos Estados Unidos, berço do ensino de Administração. Na Marquette University, o curso de administração vem sendo ministrado há mais de 80 anos. Em 1988, 24% de todos os calouros escolheram a área de administração. Em 1993, formaram-se 250.000 mil Bacharéis em Administração (CASTRO,1981)

As escolas de administração e a formação em administração continuam sendo uma parte importante do cenário universitário dos Estados Unidos, é uma das mais novas áreas de conhecimento nasceu do reconhecimento das especificidades das relações, no mercado, a partir do contexto econômico. Hoje incorpora conhecimentos de várias outras áreas como antropologia, psicologia e sociologia (MARTINS, 1989).

A tendência atual sugere a compatibilização de competitividade com cooperação em um mundo global.

Com o passar do tempo, desde o início do século, pode-se perceber que os velhos padrões que transmitiam um corpo comum de conhecimentos administrativos e muito

específicos, transformou-se no núcleo do currículo de quase todas escolas de administração dos Estados Unidos e aparentemente de todo o mundo. Complexas exigências em contabilidade, economia, *marketing*, produção, finanças, comportamento organizacional, matemática e estratégia, entre outras áreas, foram consideradas básicas. Os velhos padrões estavam inibindo as escolas de satisfazerem as necessidades específicas dos estudantes que estavam se formando.(COUVRE,1982)

Dentro do contexto de mudança geral de padrões, os currículos foram alterados, já que nem todos os estudantes de administração careciam necessariamente do mesmo currículo. Na verdade, o reconhecimento da necessidade de se preparar o profissional para um meio cada vez mais complexo é o ponto de partida dos padrões curriculares.

O conceito de meio é bastante amplo. Não se refere somente ao meio físico, mas também ao meio tecnológico, social, legal e internacional. Refere-se ao fato de que, nos Estados Unidos, os negócios estão sendo operados em um meio cada vez mais multi-cultural.

No 1º Encontro da Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração - Angrad, realizado na FEA/USP, em 1991, o Prof. Thomas Bausch, ex-presidente da *American Assembly of Collegiate Schools Business (AACSB)* comentou que o comitê responsável tinha como fim específico de “verificar se os estudantes das escolas de administração estavam sendo bem servidos de ciências humanas e se é apropriado, para as escolas de administração, recomendar uma estrutura liberal de conhecimentos para estudantes que estão ingressando nos cursos de administração”.

O comitê responsável pelo estudo descobriu grande insatisfação quanto aos componentes das ciências humanas e quanto às diretrizes de nossas Universidades. Este relatório foi parte da corrente de pensamento que levou às mudanças de 60% (por cento) para os 70% (por cento) permitidos nos cursos de administração.(Angrad, 1991)

O descontentamento era maior em relação à qualidade do que à quantidade da educação. Além disso, quando o grupo examinou o caso das diretrizes, descobriu que a preocupação era com o fato de que as faculdades de administração não estavam por demais envolvidas na educação global dos estudantes.

O comitê salientou que as características de uma boa educação são desenvolvidas através de um currículo global, não somente fora de nossos cursos, mas dentro de currículo, incluindo os cursos de administração. A ênfase maior estava no desenvolvimento das características intelectuais que marcarão a pessoa educada no final do século XX e início do século XXI.

O comitê concluiu que as características da mente são vitais. Podem e devem ser desenvolvidas em todos os cursos através do currículo, incluindo todos os cursos de administração, ou seja:

- a) **comunicação interpessoal:** a capacidade de uso da comunicação escrita e oral foi efetivamente considerada importante por 98% das faculdades de administração;
- b) **competência contextual:** a capacidade de compreender o meio social, ambiental, econômico e cultural, no qual uma profissão será praticada é considerada importante por 75% dos membros das faculdades de administração;
- c) **ética profissional:** conhecer e aplicar princípios éticos e conduta profissional é considerado importante em 80% das faculdades pesquisadas;
- d) **capacidade de adaptação:** a capacidade de antecipação e de adaptação a mudanças na sociedade e na tecnologia foi valorizada por 75% dos educadores na área de administração;

- e) **vida acadêmica ativa:** vontade e capacidade de participar de atividades escolares e melhores práticas profissionais são consideradas importantes por 25% das faculdades de administração;
- f) **motivação para atualização contínua:** sessenta por cento dos questionados acredita que os formados em administração deveriam ativamente procurar oportunidades para atualização continua dos conhecimentos;
- g) **competência conceitual:** as faculdades de administração consideram mais importante a compreensão dos fundamentos teóricos do que a competência técnica ou capacidade para resolver os problemas profissionais;
- h) **capacidade de integração:** a capacidade de integrar teoria e prática é considerada mais importante do que competência conceitual ou técnica.

Matérias tais como liderança, administração de crise, capacidade de negociação, comunicação e “*meeting management*” são ignoradas em grande parte. Entretanto, todos estes assuntos são importantes para o sucesso na administração..

O comitê, dessa forma, sugeriu uma abordagem-matriz, a saber:

DISCIPLINAS TRADICIONAIS

CONTABILIDADE

ECONOMIA

FINANÇAS

RECURSOS HUMANOS

MARKETING

PESQUISA OPERACIONAL

COMPORTAMENTO ORGANIZACIONAL, E OUTROS(AS).

TÓPICOS EMERGENTES

ÉTICA ADMINISTRATIVA

GLOBALIZAÇÃO

MEIO AMBIENTE

ADMINISTRAÇÃO DA TECNOLOGIA

SISTEMAS DE INFORMAÇÃO

CONTROLE DA QUALIDADE TOTAL

EMPRESARIADO E OUTROS.

Por exemplo, quando o estudante estuda marketing deve sempre pensar em marketing dentro do contexto global, consciente das questões éticas, passando a entender como a função comercial utiliza a informação e a tecnologia de informação. Se um estudante pensar em desenho industrial, esse deve pensar automaticamente nos países e culturas onde o produto será comercializado (global) e se será um produto seguro para o meio ambiente (ética). Quando se consideram os canais de informação e os níveis adequados de levantamento, espera-se que o estudante esteja considerando o impacto do fluxo de informação. Naturalmente, todos estes tipos de preocupações começam a formar um tipo de cultura dirigida para a qualidade em função do mercado.

4.2 O ensino de Administração na Europa

A preparação para as funções dirigentes que se fazia antes da II Guerra Mundial caracterizava-se pela concentração dos estudos em torno de uma disciplina, em geral de contabilidade e/ou por uma grande acumulação de conhecimentos técnicos. Era o que predominava nas faculdades de Ciências Econômicas Aplicadas da Alemanha, nas “Écoles de Comerce” franceses e nos “Technical Colleges” da Grã-Bretanha. (KEINERT, 1986)

A despeito do reconhecimento da utilidade desse tipo de estudo, pouco a pouco foi ficando evidente que, como preparação para as responsabilidades de direção, não eram melhores do que o estudo de direito ou de filosofia e letras ou de engenharia. Começava-se a perceber, então, que a competência do dirigente devia-se mais à formação do espírito do que ao domínio de técnicas.

De outro lado, havia forte resistência por parte dos dirigentes, tanto do setor público quanto do setor privado, a participar de cursos de aperfeiçoamento e, mesmo, a acreditar que a Universidade ou os institutos isolados pudesse vir a contribuir eficazmente para a formação de quadros para os escalões de decisão das empresas.(COUVRE, 1982)

Essa situação começou a modificar-se a partir de 1946, quando uma sociedade multinacional instalou em Genebra um centro de aperfeiçoamento.

A seguir, criou-se o “Administrative Staff College”, em Henley, em 1948, considerado o protótipo para a instalação de centros de preparação para direção de Recherches et d’Études des Chefs d’Entreprises (CRC), em Jouy-en-Josas, os Badener Unternehmerge spräche, na Alemanha, o Studiecentrum Bedrijfsbeleid, na Holanda e outros similares nos países escandinavos.

As causas que facilitaram a rápida expansão destes centros, segundo Keinert (1986) foram:

- a) em primeiro lugar, a própria guerra serviu como experiência valiosa e disseminadora para demonstrar a importância capital de questões de gestão. Ela ressaltou a necessidade da obtenção da cooperação construtiva de cada indivíduo e da qualidade da previsão e do planejamento para o sucesso das operações de usinas que deviam trabalhar com precisão militar. Ao lado disso, o cotidiano bélico proporcionou a obrigação de tomada de decisão por parte do cidadão comum, em escala não-usual;

- b) em segundo lugar, as conseqüências da guerra se fizeram sentir - e esse fenômeno foi bastante mais agudo na Alemanha - pelos efeitos mortíferos nos quadros médios das empresas, levando à promoção rápida dos mais jovens e à preocupação de como passar a experiência dos mais velhos de forma acelerada;
- c) a defesa da iniciativa privada, como reação ao crescimento dos movimentos socialistas ou socializantes do pós-guerra, produziu uma conscientização da necessidade de melhoria da qualidade da gestão como forma mais adequada de posicionamento do que a simples promoção de slogans;
- d) as grandes sociedades, sobretudo as multinacionais, iniciaram um processo de descentralização de operações. Nessa situação, impunha-se uma melhor e mais uniforme preparação dos dirigentes para assegurar a integração das atividades.
- e) finalmente, não se pode esquecer a importância das verbas do Plano Marshall, que contribuíram para que um grande número de missões de estudos empresariais fosse aos EUA, assim como proporcionaram condições para a instalação e o crescimento das atividades da Agência Européia de Produtividade e dos Centros Nacionais de Produtividade. Tais instituições são apontadas como importantes centros divulgadores e sensibilizadores dos industriais para questões relacionadas com a preparação de quadros.

É de se notar, no entanto, que a concepção de base da ação de aperfeiçoamento destes centros patrocinados pela indústria era a de que seriam instrumentos de troca e de transferência de experiências entre dirigentes.

As Universidades, por seu turno, na época, ainda não haviam percebido a oportunidade de se engajar num ensino voltado para o atendimento das necessidades das empresas. Pelo contrário, algumas dentre elas viam com alguma dose de preconceito este

engajamento. Não se havia instalado o espírito do “extension work” norte-americano nas instituições de ensino européias. (KEINERT, 1986)

Um nome que se destaca neste momento é o de Gast Berger, diretor-geral do ensino superior, na França. Berger tinha a opinião de que o chefe de empresa deveria ser um filósofo em ação e, desta forma, sua preparação não poderia limitar-se às simples trocas de experiências, mas também a compreensão da evolução econômica, social e cultural do meio ambiente, como ainda o bom embasamento metodológico.

Dentro dessa perspectiva, foram criados os institutos de preparação para administradores de empresas junto às principais Universidades francesas. Os objetivos a atingir, com estes institutos, eram os de oferecer aos diplomados por outras faculdades um ano de estudos integradores para uma visão de administração de empresas e, também, de oferecer ciclos de aperfeiçoamento para os dirigentes em exercício (SCHUCH JÚNIOR, 1978).

O impacto positivo desta iniciativa fez-se notar desde logo. Na Grã-bretanha, na Espanha, na Suécia e na Bélgica, o modelo passou a ser utilizado, igualmente.

As dificuldades de sua implantação, porém, também não tardaram a aparecer. Embora houvesse bons economistas, sociólogos, psicólogos, juristas e matemáticos disponíveis nas boas escolas, não se podia formar, prontamente, um quadro de professores pesquisadores dispostos e preparados especificamente para as tarefas que a realidade complexa das empresas impunha - tarefas tais como uma aproximação interdisciplinar dos enfoques de estudo, um forte preparo para a pesquisa empírica e a capacitação para utilizar métodos pedagógicos ativos com público adulto.

Dentro desse panorama, que marca os anos que vão de 1955 a 1965, uma promoção destacou-se pela sua originalidade e eficácia. A Fundação Indústria Universidade imaginada em 1955, na Bélgica, e instalada no ano seguinte, a qual proporcionou uma nova modalidade

de associação, ou seja, a dos poderes públicos, da indústria e da Universidade, para promover uma mudança dentro da instituição universitária, de modo a garantir um contínuo aperfeiçoamento do ensino e da pesquisa voltados para a formação de quadros superiores na empresa. Em vez de criar um novo centro, a Fundação encarregou-se de buscar fundos junto às indústrias, que passaram a ser investidos no recrutamento de pessoal científico com experiência empresarial e com capacidade para galgar simultaneamente os escalões da carreira universitária, dentro das normas existentes. Conjugado a isso, há todo um apoio institucional do governo, não só abrindo suas Universidades a essa experiência, como servindo de elo de ligação com organismos internacionais, através dos órgãos ministeriais (SIQUEIRA, 1987, P. 81)

A experiência pioneira não demorou a ser tomada como exemplo. No início dos anos 60, de fato, vários governos nacionais deram-se conta da importância da qualidade da gestão como um dado significativo no desenvolvimento econômico e dispuseram-se a contribuir financeiramente para a criação de entidades de mesmo tipo.

Foi com esse espírito que se criaram, na Suécia, a “Stockholm School of Economics” e o “Centro de Aperfeiçoamento de Ystaholm”, financiados pelo patronato sueco; na “Noruega, o Norwegian Council for Management” reuniu os estabelecimentos de ensino, os empregadores e os poderes públicos, de uma forma muito próxima à da Fundação Belga. Na Grã-Bretanha, criaram-se, de um lado, como resposta a um apelo de doação de fundos por parte das empresas (que seriam complementados até o dobro com verbas governamentais), duas business schools inspiradas diretamente no modelo norte-americano; de outro, a Foundation for Management Education, responsável pela gestão dos fundos recolhidos, encarregou outros organismos existentes, como a National Economic Development Organization (NEDO), o Social Science Research Council e o British Institute of

Management (BIM), dos estudos e pesquisas que, em outros países, eram diretamente realizados por organismos de política governamental.

Por fim, cabe destacar a entidade criada na França - a Fondation Nationale pour Enseignement de la Gestion des Entreprises. Essa instituição, reconhecidamente, foi determinante na evolução do ensino de gestão francês. Entre suas atividades pode ser destacada a ajuda à pesquisa, à renovação de material pedagógico, à preparação dos formandos e ao estabelecimento de convênios para intercâmbio em nível internacional, além da manutenção de revistas periódicas de alto nível e da ajuda para edição de uma série de outras publicações de outros centros.

Com essa reconstituição têm-se as linhas gerais do ensino de gestão, tal como evoluiu na França, Bélgica, Grã-Bretanha e Suécia, e que foi seguido mais ou menos de perto pela Espanha e pelos demais países escandinavos. Holanda, Alemanha e Áustria seguem uma história própria, em paralelo ao que acontece nos países citados, assim como a Itália.

4.3 O ensino da administração no Brasil

Os cursos de administração no Brasil têm uma história muito curta, principalmente se comparamos com os EUA, onde os primeiros cursos na área se iniciaram no final do século passado, com a criação da Wharton School, em 1881. Em 1952, ano em que se iniciava o ensino de administração no Brasil, os EUA já formavam em torno de 50 mil bacharéis, 4 mil mestres e 100 doutores, por ano, em administração. (CASTRO, 1981)

Couvre (1982) diz que a evolução de tais cursos se apresenta como uma faceta do desenvolvimento do espírito modernizante. É neste sentido, isto é, na mudança e desenvolvimento da formação social brasileira, que devemos buscar as condições e as motivações para a criação desses cursos. Para a autora, tais motivações estão relacionadas

com o caráter de especialização e uso crescente da técnica, tornando imprescindível a necessidade de profissionais para as diferentes funções de controlar, analisar e planejar as atividades empresariais.

Segundo Martins (1989), o contexto para a formação do administrador no Brasil começou a ganhar contornos mais claros na década de quarenta. A partir desse período, acentua-se a necessidade de mão-de-obra qualificada e, conseqüentemente, a profissionalização do Ensino de Administração. O autor comenta o desenvolvimento de uma sociedade, até então, basicamente, agrária que passava gradativamente a ter seu pólo dinâmico na industrialização, colocou como problema a formação de pessoal especializado para analisar e planificar as mudanças econômicas que estavam ocorrendo, assim como incentivar a criação de centros de investigação vinculados à análise de temas econômicos e administrativos.

Segundo esta visão, tratava-se de formar, a partir do sistema escolar, um administrador profissional, apto para atender ao processo de industrialização. Tal processo foi se desenvolvendo de forma gradativa, desde a década de 30, porém, ficou acentuado no momento da regulamentação da profissão, que ocorreu na metade dos anos sessenta, através da Lei nº 4.769, de 09 de setembro de 1965. Após essa lei, o acesso ao mercado profissional seria privativo dos portadores de títulos expedidos pelo sistema universitário.

Portanto, tal ensino veio privilegiar a participação das grandes unidades produtivas, que passaram a constituir um elemento fundamental na economia do país, principalmente a partir de 1964.

Para Martins (1989), a grande preocupação com assuntos econômicos tem seu marco em 1943. Neste ano, realizou-se, no Rio de Janeiro, o primeiro Congresso Brasileiro de Economia, onde se manifestava grande interesse pela industrialização do país, postulando-se iniciativas concretas por parte do Estado para motivar a pesquisa em assuntos econômicos.

Porém, tais estudos vinham sendo realizados basicamente nos cursos de Direito na disciplina de economia, vista como “formação geral”.

Somente em 1945, surgiram os primeiros resultados quanto à implantação desse ensino. Neste ano, Gustavo Capanema, Ministro da Educação e Saúde, encaminhou à Presidência da República um documento que propunha a criação de dois cursos universitários, o de Ciências Contábeis e Ciências Econômicas. O documento afirmava que as atividades de direção e orientação, tanto nos negócios públicos como empresariais, atingiu um nível de maior complexidade, exigindo de seus administradores e técnicos conhecimentos especializados. Isto permitiu que os cursos de economia passassem a ter um caráter de especialização, não mais de natureza genérica, como anteriormente.

A criação desses cursos assume um papel relevante, uma vez que passou a ampliar a organização escolar do país que, até então, se constituía apenas de engenheiros, médicos e advogados.

Neste sentido, é significativo considerar a importância do Manifesto dos “Pioneiros da Educação Nova” quando, ainda em 1932, abordavam a necessidade de outros cursos universitários, além dos já mencionados acima.

Couvre (1982) vêm confirmar o pensamento dos autores já referidos, afirmando que o ensino de administração está relacionado ao processo de desenvolvimento do país. Salienta que sua criação intensificou-se, sobretudo, após a década de sessenta, com a expansão do ensino superior, no qual o ensino de administração está inserido.

Segundo a autora, este processo de desenvolvimento foi marcado por dois momentos históricos distintos; o primeiro, pelos governos de Getúlio Vargas, representativo do projeto “autônomo”, de caráter nacionalista; o segundo, pelo governo de Juscelino Kubitschek, evidenciado pelo projeto de desenvolvimento associado, caracterizado pelo tipo de abertura econômica de caráter internacionalista. Esse último apresentou-se como um

ensaio do modelo de desenvolvimento adotado após 1964. Neste período, o processo de industrialização se acentuou, sobretudo devido à importação de tecnologia norte-americana.

O surto de ensino superior, e em especial o de administração, é fruto da relação que existe, de forma orgânica, entre esta expansão e o tipo de desenvolvimento econômico adotado após 1964, calcado na tendência para a grande empresa. Neste contexto, tais empresas, equipadas com tecnologia complexa, com um crescente grau de burocratização, passam a requerer mão-de-obra de nível superior para lidar com esta realidade.

Para Martins (1989), o surgimento da Fundação Getúlio Vargas (FGV) e a criação da Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo (USP) marcaram o ensino e a pesquisa de temas econômicos e administrativos no Brasil, contribuindo para o processo de desenvolvimento econômico do país.

Tais instituições ocuparam uma posição dominante no campo das instituições de ensino de administração, assim como de referência do posterior desenvolvimento desses cursos.

É importante considerar que a idéia dos mentores destas instituições era de criar um novo tipo de intelectual dotado de uma formação técnica, capaz de revestir suas ações de conhecimentos especializadas como uma estratégia indispensável ao prosseguimento das transformações econômicas iniciadas em meados dos anos trinta.

Segundo Martins (1989), tratava-se de formar, a partir do sistema escolar, o “administrador profissional”. Segundo o autor, este processo ficaria acentuado no momento da regulamentação da profissão ocorrida na metade dos anos sessenta -1965-, quando o acesso ao mercado profissional seria privativo dos portadores de títulos expedidos pelo sistema universitário.

A Fundação Getúlio Vargas (FGV) representa a primeira e mais importante instituição que desenvolveu o ensino de administração. Sua origem remonta à criação do Departamento de Administração do Serviço Público (DASP), em 1938.

Este Órgão tinha como finalidade, estabelecer um padrão de eficiência no serviço público federal e criar canais mais democráticos para o recrutamento de Recursos Humanos para a administração pública, através de concursos de admissão.

A idéia da criação da nova Instituição foi bem acolhida pelo então presidente da República, Getúlio Vargas, que autorizou o DASP a promover a abertura de uma entidade voltada ao estudo de princípios e métodos da organização racional do trabalho, visando a preparação de pessoal qualificado para a administração pública e a privada. Surge, através do Decreto Nº 6.933, próxima do pólo dominante dos campos do poder político e econômico.

Foi na Fundação Getúlio Vargas que surgiram os primeiros institutos de investigação sobre assuntos econômicos do país, com o propósito de fornecer resultados para as atividades do setor estatal e do privado.

Segundo Martins (1989), a Fundação Getúlio Vargas tem apresentado um vínculo entre seus organizadores e o ensino universitário norte-americano, de onde proveio a inspiração para estruturá-lo em termos de fundação.

A criação da FGV ocorreu num momento em que o ensino superior brasileiro desloca-se de uma tendência européia para uma tendência norte-americana. Isto é evidente, uma vez que a FGV tomou como referência os cursos daquele país.

Segundo o autor, o objetivo da Fundação era formar especialistas para atender ao setor produtivo, e para tal inspirou-se em experiências norte-americanas. Em 1948, representantes desta Instituição visitaram vinte e cinco Universidades americanas que mantinham cursos de administração pública, com intuito de conhecer diferentes formas de organização. Isto favoreceu a realização de encontros entre representantes da Fundação

Getúlio Vargas e professores norte-americanos quanto à criação de uma escola visando ao treinamento de especialistas em administração pública.

Fruto destas relações, em 1952, teve-se a criação da Escola Brasileira de Administração Pública (EBAP), pela Fundação Getúlio Vargas, com o apoio da ONU e da UNESCO para a manutenção inicial. O convênio com tais organismos internacionais previa a manutenção de professores estrangeiros na escola e bolsas de estudo para o aperfeiçoamento no exterior dos futuros docentes.

Martins (1989), afirma que, com a criação da EBAP no Rio de Janeiro, a Fundação Getúlio Vargas preocupou-se com a criação de uma escola destinada especificamente à preparação de administradores de empresa, vinculada ao mundo empresarial, com o objetivo de formar especialistas em técnicas modernas de administração empresarial.

Esta situação permitiu, em 1954, a criação da Escola de Administração de Empresas de São Paulo (EAESP). É importante considerar que a FGV escolheu esta cidade por ser considerada a capital econômica do país, “coração e cérebro da iniciativa privada”, com intuito de atender às expectativas do empresariado. Para a implantação de tal escola, a Fundação Getúlio Vargas buscou apoio do governo federal, do Estado de São Paulo e da iniciativa privada.

Para Schuch Júnior (1978), com a criação da Escola de Administração de Empresas de São Paulo (EAESP), surgiu o primeiro currículo especializado em Administração, tendo influenciado, de alguma forma, o movimento posterior nas instituições de ensino superior do país.

Segundo Martins (1989), a Fundação Getúlio Vargas passou a criar cursos de pós-graduação na área de Economia, Administração Pública e de Empresas. Em meados dessa década, iniciou a oferta regular dos cursos de mestrado.

Com a criação dos cursos de mestrado, a Fundação Getúlio Vargas passou a ser o centro formador de professores para outras instituições de ensino, no momento em que ocorreu uma enorme expansão dos cursos de administração. Fruto dessa expansão, na metade da década de setenta, passou a ministrar um programa de doutorado nestas áreas.

Para Martins (1989), foi em 1934 que surgiu a Universidade de São Paulo através da aglutinação de faculdades já existentes e da abertura de novos centros de ensino. Em 1946, é criada a Faculdade de Economia e Administração - FEA - que tinha por objetivo formar funcionários para os grandes estabelecimentos de administração pública e privada.

O fator que veio repercutir na criação da FEA tem sido principalmente o grande surto de industrialização, quando surgiram empresas movimentando altos capitais que exigiram, para sua direção, técnicas altamente especializadas.

Assim como a Fundação Getúlio Vargas, através da EBAP e da EAESP, assim também a Faculdade de Economia e Administração foi criada com um objetivo prático e bem definido, isto é, atender, através da preparação de recursos humanos, às demandas oriundas do acelerado crescimento econômico.

Martins (1989), afirma que foram os interesses públicos e privados que influenciaram na criação da FEA. Segundo o autor, o objetivo era de prestar colaboração às empresas privadas e a todos os órgãos do serviço público.

Desde o seu início, procurou criar relações principalmente com a administração Pública local. Estabeleceu contato com a Federação das Indústrias, com a Associação Comercial do Estado e com a iniciativa privada. Tais relações permitiram que o quadro de professores acumulasse, além de suas funções didáticas, um trabalho de assessoria junto a organismos privados e à administração estatal.

É importante mencionar o Instituto de Administração, criado em 1946, que, juntamente com a FEA, tem sido, até 1966, muito importante na orientação de projetos e pesquisas para a administração pública e estatal.

Quanto à sua origem, a Faculdade de Economia e Administração, nos seus primeiros vinte anos, possuía apenas os cursos de Ciências Econômicas e Ciências Contábeis, deixando de oferecer os cursos de administração. Mesmo assim, ambos os cursos evidenciavam um conjunto de disciplinas que tratava de questões administrativas. O Instituto de Administração tinha por objetivo realizar pesquisas na área. Esta orientação permitiu o surgimento da Revista de Administração, através do Departamento de Serviço Público.

Somente no início dos anos sessenta, a Faculdade de Economia e Administração sofreu algumas alterações estruturais, dando origem ao Departamento de Administração, composto por disciplinas integradas aos cursos de Ciências Econômicas e Ciências Contábeis. Segundo Martins (1989), nesta época, surgiram os primeiros cursos de pós-graduação nesta Faculdade, inclusive em Administração, embora, ainda não existisse o curso de graduação. Isto só veio a ocorrer em 1963, quando passou a oferecer os cursos de Administração de Empresas e de Administração Pública.

É importante considerar que, enquanto a criação da EBAP e EAESP corresponderam a um momento histórico, em que o segundo Governo de Vargas procurou conduzir uma política econômica, baseada na criação de empresas estatais e empresas privadas nacionais, retomando ao tema do nacionalismo, a criação do curso de Administração da FEA coincidiu com um momento em que a grande empresa estrangeira havia se consolidado no mercado interno nacional.

A partir de 1972, o Instituto de Administração foi reestruturado, não mais ligado a um grupo de disciplinas, mas ao Departamento de Administração. Seu principal objetivo tem sido de prestar serviços a entidades públicas e privadas, realizando pesquisas e treinamento

de pessoal. Segundo Martins (1989), os serviços prestados geraram um fundo de pesquisa, transformando-o num órgão captador de recursos no interior da FEA.

Observa-se também que a criação e a evolução dos cursos de administração na sociedade brasileira, no seu primeiro momento, foram feitas no interior de Instituições Universitárias, fazendo parte de um complexo de ensino e pesquisa. Essas escolas transformaram-se em pólos de referência para a organização e funcionamento deste campo.

No final dos anos sessenta, a evolução dos cursos de administração ocorreria não mais vinculado à Instituições universitárias, mas às Faculdades Isoladas que proliferaram dentro do processo de expansão privatizada na sociedade brasileira.

Esta expansão, segundo Martins (1989), também está relacionada às transformações ocorridas no plano econômico.

A partir da década de sessenta, o estilo de desenvolvimento privilegiou as grandes unidades produtivas na economia do país. Ocorre o crescimento acentuado das grandes empresas, principalmente estrangeiras e estatais, permitindo a utilização crescente da técnica. Isso implicou diretamente na necessidade de profissionais com treinamento específico para executar diferentes funções internas das organizações. Em face desta situação, as grandes empresas passaram a adotar a profissionalização de seus quadros, tendo em vista o tamanho e complexidade das estruturas. Isso veio a constituir um espaço potencial para a utilização dos administradores que passaram pelo sistema escolar.

Com as mudanças econômicas, um novo acontecimento acentuou a tendência à profissionalização do administrador. A regulamentação dessa atividade ocorreu na metade da década de sessenta, pela Lei Nº 4.769 de 09 de setembro de 1965. A presente Lei, no seu artigo 3, afirma que o exercício da profissão de Técnico em Administração é privativo dos Bacharéis em Administração Pública ou de Empresa, 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, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação no Brasil. Isso veio ampliar um vasto campo de trabalho para a profissão de administrador.

Segundo Schuch Júnior (1978), no ano seguinte à regulamentação da profissão, através do parecer Nº 307/66, aprovado em 08 de julho de 1966, o Conselho Federal de Educação fixou o primeiro currículo mínimo do curso de administração. Ficava, assim, institucionalizadas, no Brasil, a profissão e a Formação de Técnico em Administração.

As diretrizes do parecer se inspiraram na análise das condições reais da Administração no país e nos postulados que emanavam da lei e da doutrina fixada na experiência nacional e internacional.

Tal currículo procurou agrupar matérias de cultura geral, objetivando o conhecimento sistemático dos fatos e condições institucionais em que se insere o fenômeno administrativo; as instrumentais, oferecendo os modelos e técnicas, de natureza conceitual ou operacional e as de formação profissional.

Com a liberdade dada pelo currículo, as escolas poderão ministrar as matérias do currículo mínimo com diferentes dosagens de tempo e de acento quanto aos objetivos, assim como organizar cursos ou seminários de aplicação mais restrita ou especializada.

Tem-se de superar certa tendência atomística que decompõe o currículo em todos os elementos que poderá abranger, adicionados, depois, como matérias autônomas: é a tendência prevalecente ao longo da tradição educacional, e isso se deve a excessiva densidade dos planos de estudo. Dentro dessa orientação, mais ou menos mecânica, torna-se impraticável a redução, salvo por processo igualmente mecânico que elimina, mutilando.

De acordo com o parecer Nº 307/66, o currículo mínimo do curso de Administração, que habilita ao exercício da profissão de Técnico de Administração, foi constituído das seguintes matérias:

Matemática

Estatística

Contabilidade

Teoria Econômica

Economia Brasileira

Psicologia Aplicada à Administração

Sociologia Aplicada à Administração

Instituições de Direito Público e Privado (incluindo Noções de Ética Administrativa)

Legislação Social

Legislação Tributária

Teoria Geral da Administração

Administração Financeira e Orçamento

Administração de Pessoal

Administração de Material

Além deste elenco de matérias, tornou-se obrigatório o Direito Administrativo, ou Administração de Produção e Administração de Vendas, segundo a opção do aluno. Ainda, para obterem o diploma, os alunos tinham que realizar um estágio supervisionado de seis meses.

A partir dessa regulamentação, procurou-se instituir organismos que controlassem o exercício da profissão. Criavam-se os Conselhos Regionais.

Segundo Martins (1989), a função de tais organismos era fiscalizar o desempenho da profissão e expedir as carteiras profissionais. Só poderiam exercer a profissão aqueles registrados no Conselho Regional de Administração - CRA. Este organismo passaria a ter um forte controle sobre as condições de acesso à profissão.

Isso nos mostra que a regulamentação da profissão de administrador, ao institucionalizar que o seu exercício seria privativo daqueles que possuíam o título de bacharel em administração, contribuiria de forma acentuada para a expansão desses cursos.

Segundo Souza (1997), outro fator que contribuiu significativamente neste processo de profissionalização tem sido as leis da Reforma do Ensino Superior. Estas leis estabeleceram claramente níveis de ensino tipicamente voltados às necessidades empresariais. Assim como permitiu o surgimento de Instituições privadas para que, juntamente com as Universidades, pudessem corresponder a grande demanda de ensino superior desde a década de cinquenta.

A Lei 5.540, nos seus artigos 18 e 23, afirma que

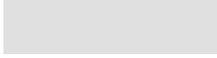
os cursos profissionais poderão, segundo a área abrangida, apresentar modalidades diferentes quanto ao número e a duração, a fim de corresponder às profissões reguladas em Lei: As Universidades e os estabelecimentos isolados poderão organizar outros cursos para atender às exigências de sua programação específica e fazer face à peculiaridade do mercado de trabalho regional.

4.3.1 O crescimento do ensino de Administração no Brasil

Para Castro (1981), outro fator que contribuiu para o fortalecimento da profissão de administrador, foi a repercussão significativa nos últimos trinta anos, quando o ensino de administração alcançou uma dimensão significativa na sociedade brasileira. Contando apenas com dois cursos em 1954, a Escola Brasileira de Administração Pública - EBAP e a Escola de Administração de Empresas de São Paulo - EAESP, ambos mantidos pela Fundação Getúlio Vargas – FGV.

A Tabela 01 abaixo mostra a evolução dos cursos de administração, segundo os dados do Censo da Educação Superior no Brasil, realizado pelo Inep a partir de 1967.

Tabela 01 - Instituição de Ensino Superior de Administração



ERROR: undefined
OFFENDING COMMAND: X_GraphicRGBCS

STACK:

1.0
0
0