

RUBSON MARQUES RODRIGUES

**DIFICULDADES ENTRE RACIONALIDADE INSTRUMENTAL E  
RACIONALIDADE SUBSTANTIVA NA PRÁTICA GESTIONÁRIA DE  
PROFISSIONAIS FORMADOS EM CURSO DE GRADUAÇÃO EM  
ADMINISTRAÇÃO**

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS

GOIÂNIA - 2006

RUBSON MARQUES RODRIGUES

**DIFICULDADES ENTRE RACIONALIDADE INSTRUMENTAL E  
RACIONALIDADE SUBSTANTIVA NA PRÁTICA GESTIONÁRIA DE  
PROFISSIONAIS FORMADOS EM CURSO DE GRADUAÇÃO EM  
ADMINISTRAÇÃO**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Católica de Goiás, como exigência parcial para obtenção do título de mestre, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Iria Brzezinski.

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

GOIÂNIA - 2006



MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ATA DA SESSÃO DE APRESENTAÇÃO E DEFESA DE DISSERTAÇÃO

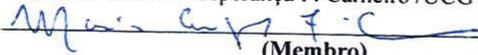
Ata da sessão de apresentação e defesa de Dissertação de Conclusão de Mestrado pelo mestrando Rubson Marques Rodrigues. No dia 11 de setembro de 2006, reuniu-se a Banca Examinadora composta pelos professores Dra. Iria Brzezinski, presidente. Dra. Maria Esperança F. Carneiro e Dr. Ged Guimarães, membros, para a arguição do mestrando Rubson Marques Rodrigues, a respeito da dissertação de conclusão do Curso de Mestrado em Educação sob o título "Dificuldades entre racionalidade instrumental e racionalidade substantiva na prática gestonária de profissionais formados em curso de graduação em Administração". A sessão teve início às 14:00h, nas dependências do Mestrado em Educação, sob a presidência da professora Dra. Iria Brzezinski, que concedeu 30 minutos ao mestrando para expor sinteticamente o trabalho. A seguir procedeu-se à arguição, finda a qual a sessão foi suspensa e a Banca Examinadora se reuniu em separado para avaliação e atribuição de nota. Discutido o trabalho e o desempenho do mestrando, foi o mesmo considerado aprovado com o conceito A. O candidato foi declarado Mestre em Educação pela Universidade Católica de Goiás, pela Presidente da Banca Examinadora. Findos os trabalhos, deu a Presidente por encerrada a sessão, agradecendo a participação dos arguidores, do que se lavrou a presente Ata que foi assinada por todos e entregue à Secretaria do Mestrado em Educação, para os fins.

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO, DEFENDIDA EM 11 DE SETEMBRO DE 2006 E APROVADA COM O CONCEITO A PELA BANCA EXAMINADORA

- 1) Profa. Dra. Iria Brzezinski /UCG

  
\_\_\_\_\_  
(Presidente)

- 2) Profa. Dra. Maria Esperança F. Carneiro /UCG

  
\_\_\_\_\_  
(Membro)

- 3) Prof. Dr. Ged Guimarães /UFG

  
\_\_\_\_\_  
(Membro)

## ***IN MEMORIAN***

De meu pai, Gedeão,  
que me ensinou o gosto pela leitura. Nunca pisou em uma escola como aluno, mas  
lia ..., lia ..., lia ...;

de minha mãe, Virgolina,  
que me ensinou a ler o mundo e me amou ..., amou ..., amou ...;

de minha irmã, madrinha e mãe segunda, Benigna,  
que me ensinou a ler as letras.

Vocês partiram o meu coração ao partirem: parte em saudade e parte em  
não conseguir compreender em profundidade a grandeza do ato de vocês me  
ensinarem a ler.

Tenho buscado reencontrá-los olhando o céu à noite. E vejo-os nas  
estrelas e na lua, em contínuo movimento e relação. E vocês continuam ensinando-  
me: a pequenez das estrelas que os meus olhos alcançam me ensina a ler a  
grandeza das pequenas coisas; a grandeza da lua que se mostra aos meus olhos  
me ensina a ler a pequenez das grandes coisas.

Agradeço muito por terem me iniciado na leitura, sem a qual não  
compreenderia a minha pequenez e, tampouco, a grandeza de sentir-me parte do  
universo. Estrelas e lua, os outros e eu formamos o pequeno e grande nós que se  
dá a conhecer pela leitura.

## **AGRADECIMENTOS**

Por ser protagonista dessa pesquisa, o meu nome consta como o seu autor. Compreendo, porém, que muitas mãos e razões se juntaram às minhas para desenvolvê-la.

Por questão de justiça, mencionarei nomes de pessoas que colaboraram na escalada da montanha escarpada e íngreme desse saber, e o farei correndo o risco de ser injusto com algumas pessoas, pois reconheço ser enorme a possibilidade de esquecer alguns nomes.

Primeiramente, agradeço a Marta, minha mulher. Fiz do nosso quarto um indefeso depósito de livros, apostilas, apontamentos e mais um bocado de coisas afins, dispostos na mais estranha desordem organizada. Você, que prima pela ordem, nunca reclamou. Transformei-o também em sala de digitação. Você, que tem o sono extremamente leve e prefere escuridão à claridade ao dormir, jamais demonstrou impaciência ao tentar conciliar o sono com a sinfonia do tac-tac do teclado e com o desconforto da lâmpada acesa. Você, Marta querida, foi compreensiva e ainda disponibilizava tempo, força e boa vontade para ler os meus escritos, criticá-los e apresentar sugestões.

A minha orientadora, Professora Doutora Iria Brzezinski, que acreditou em mim e incentivou essa investigação científica. Sabia, por ouvir falar, da sua sabedoria. Hoje, sei do seu amor pelo saber e da sua diligência em mostrar aos outros os caminhos para adquiri-lo.

Aos meus filhos, pelo cuidado e disponibilidade em sacrificarem-se para que eu conseguisse realizar o mestrado. Jamais esquecerei a preocupação que demonstravam ao assistirem os seus programas preferidos de televisão. Tão silenciosos eram aqueles momentos que tinha a impressão de que vocês se especializaram em leitura labial. De tudo, no entanto, o que mais me cala na alma é o interesse que sempre demonstraram em ler e reler cada etapa da construção dessa dissertação.

À Professora Doutora Maria Esperança Fernandes Carneiro, pelas sugestões e desprendimento em colaborar e incentivar a realização dessa pesquisa.

À Professora Mestre Eliane Silva, que me mostrou e ensinou o caminho do mestrado.

À colega e Mestre Mairy Aparecida Pereira Soares Ribeiro, que abriu mão de horas de merecido sono para que a flor bela e incauta do vernáculo não fosse maltratada nessa dissertação.

Aos colegas de turma, principalmente Kaled, Marcelo, Simônia e Willian, pelas conversas sobre a investigação científica, pela paciência e colaboração.

À coordenação do mestrado e toda a equipe de professores, pela deferência e responsabilidade com que se houveram nessa caminhada, mostrando que é um percurso prazeroso, porém difícil e interminável. A transparência das suas práticas fez-me compreender que, dada a largada da subida da montanha íngreme do saber, jamais se chegará no seu cume. Apenas, mergulha o alpinista na certeza de que somente poderá alcançar o meio do caminho. A chegada nesse ponto significa apenas a compreensão de que penetrou na dimensão do inexorável eterno recomeço, cuja dinamicidade é operacionalizada pelo prazer e vocação.

#### *Post scriptum*

Ainda bem que os grilhões da racionalidade que sustenta o método científico moderno não me alcançam nos escritos da dedicatória e dos agradecimentos. Como é gratificante a gente poder ser a gente!

Obrigado, racionalidade substantiva, por permitir-me compreender a ingenuidade da base filosófica da racionalidade instrumental que colonizou a maioria dos espaços da vida humana e, perplexo, descrever esse fenômeno.

Obrigado, racionalidade instrumental, por deixar-me perceber a sua imposição como segunda natureza da vida humana e, perplexo, perceber que certos enclaves da vida humana ainda não foram subsumidos pelas leis mercadológicas.

## SUMÁRIO

RESUMO .....	10
ABSTRAC .....	11
INTRODUÇÃO .....	12
CAPÍTULO I	
RECONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL E EM GOIÁS .....	17
1. A propósito da escola como instituição social do capitalismo .....	17
2. Retrospectiva histórica da instituição universitária e o Curso de Graduação em Administração .....	20
CAPÍTULO II	
CARACTERÍSTICAS DA RACIONALIDADE INSTRUMENTAL: COLONIZAÇÃO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO .....	38
1. A razão humana e a transição paradigmática .....	38
2. A longa marcha do capitalismo .....	47
3. Qualidade total na empresa e na escola .....	54
4. O Curso de Graduação em Administração e as características da racionalidade instrumental .....	65
CAPÍTULO III	
A RACIONALIDADE SUBSTANTIVA NAS AÇÕES DO ADMINISTRADOR DAS ORGANIZAÇÕES CONTEMPORÂNEAS .....	74
1. A “desumanização” do humano .....	74
2. Dimensionamento da racionalidade substantiva .....	84
3. Um interessante inter-relacionamento .....	89
4. A racionalidade substantiva no cotidiano das organizações produtivas .....	91
CAPÍTULO IV	
É POSSÍVEL RACIONALIZAR A RAZÃO? .....	95
1. Revisitando as contradições do mundo moderno .....	95
2. Aproximando algumas descobertas .....	100

REFERÊNCIAS .....	106
ANEXOS .....	112
ANEXO 1 - GRADE CURRICULAR DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DA UCG, COM VIGÊNCIA A PARTIR DE 1995 .....	113
ANEXO 2 - RESOLUÇÃO DO CFE Nº 2 DE 04 DE OUTUBRO DE 1993 .....	115
ANEXO 3 - RESOLUÇÃO DO CFE Nº 4 DE 13 DE JULHO DE 2005 .....	117
ANEXO 4 - GRADE CURRICULAR DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO EM TURISMO DA UCG, COM VIGÊNCIA A PARTIR DE 1998 .....	121
ANEXO 5 - GRADE CURRICULAR DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DE AGRONEGÓCIOS DA UCG, COM VIGÊNCIA A PARTIR DE 1999 .....	123

## RESUMO

A presente investigação de cunho teórico-bibliográfico-documental foi desenvolvida com base no método dialético. Trata o tema dificuldades entre racionalidade instrumental e racionalidade substantiva na prática gestonária de administradores formados em Curso de Graduação. Enfoca-se o avanço da ciência e da técnica, em que o administrador, ao deter o conhecimento das tecnologias, gere com eficiência as organizações produtivas modernas, com o objetivo de auferir lucro com eficácia na efetividade da extração de mais-valia. Nesse sentido, o administrador faz parte de um grupo de profissionais que mantém a lógica das relações de produção da sociedade capitalista. Buscou-se neste estudo, compreender a relação do administrador e do modo de produção capitalista com o atual estágio de precarização do trabalho, em uma sociedade sustentada pelas leis mercadológicas que impõe a muitos, a privação de direitos, a angústia do desemprego, transformando-os em “desfilados sociais”. Indaga-se então: Como compreender um profissional que, tendo a razão substantiva como imanente à sua condição humana, age movido pela razão instrumental, que não lhe é própria, mas imposta exteriormente, e se transforma em sua segunda natureza? A tensão entre racionalidade instrumental e racionalidade substantiva que atravessa o cotidiano do administrador nas suas práticas gestonárias das organizações modernas foi analisada a partir do desenvolvimento do estudo comparativo a respeito das influências das referidas racionalidades no agir do administrador formado em curso de graduação plena. Demonstra-se que a base filosófica da ciência moderna na sua vertente racional instrumental é o principal arcabouço teórico de formação e qualificação do administrador, dotando-o de um perfil adequado às leis da sociedade de mercado, ao mesmo tempo em que o transforma em um instrumento dos capitalistas para manter a lógica das relações de produção do mundo contemporâneo. Isto ocorre, notadamente, em razão da “semiformação” a que ele foi submetido. Portador de uma formação acrítica, o administrador tem dificuldade para exercitar a auto-reflexão. Sendo assim, administrador é levado a ver as outras pessoas e a si próprio como coisas, pois a sociedade a que serve, ela mesma transformada em uma coisa em si, tem sob seu comando todos os imperativos sociais que apenas contam e medem resultados. Coisas são medidas e avaliadas pela lei mercadológica da oferta e da procura, determinando o seu valor de troca, em uma dinâmica conhecida por fetichização da mercadoria (MARX, 1978). O caminho inverso pode ser trilhado pela alternativa de experiências formativas, em que a educação dirigida à auto-reflexão crítica favorece a transformação do indivíduo em sujeito. Sugere-se, portanto, nesta dissertação que os teóricos da administração, os coordenadores, professores e discentes dos Cursos de Graduação em Administração busquem aprofundar conhecimento sobre a racionalidade substantiva, tendo em vista o que foi demonstrado neste trabalho: no cotidiano da prática administrativa os comportamentos dos membros de um grupo produtivo não são unilaterais, eles alternam-se em ações movidas pelas racionalidades instrumental e substantiva, perpetuando a tensa dualidade entre ambas racionalidades.

**Palavras-chave:** Curso de Graduação em Administração; Políticas Educacionais de Formação do Administrador; Racionalidade Instrumental; Racionalidade Substantiva; Lógica de Mercado.

## ABSTRACT

The present investigation of theoretical-bibliographic-documental aspect was developed on the basis of the dialectic method. Treats with the theme difficulties between instrumental rationality and substantive rationality in the management practice of professionals formed in administration's graduation degree. It focuses on the science and the technique's advance, in with the manager, when size the knowledge technologies, runs with efficiency the modern productive organizations, with the objective of gain profit with effectiveness in the effectivity of the surplus extraction. In this sense, the manager takes part of a group of professionals that maintains the logic of the production relations of capitalist society. This study looked for understand the relation of the manager and the capitalist mode of production with the current state of the work depreciation, in a society sustained by the market laws that imposes to many the rights deprivation, the unemployment anguish, transforming them into "socials ungrouped". Here comes the inquiry: The tension between the substantive rationality and the instrumental rationality leads the professional formed in administration's graduation degree to act in a way that violent his human condition? The tension between substantive rationality and instrumental rationality that goes through the manager's day by day in his management practices of the modern organizations was analyzed from the development on the comparative study with regard to the influences of the referred rationalities in the act of the manager formed in full graduation degree. It demonstrates that the philosophical basis of the modern science in his rational instrumental side is the main theoretical set of formation and qualification of the manager, endowing him with a profile appropriated to the laws of the market society, at the same time that transforms him into an instrument of the capitalists to keep the logic of the production relations of the contemporary world. This occurs, remarkably, because of the "semiformation" that he was submitted. Owner of an acritical formation, the manager has difficulties to exercise the auto-reflection. Therefore, the manager is taken to see the other people and himself as things, because the society that he serves, itself transformed in a thing, has under its commands every social imperatives that just counts and measures results. Things are measured and evaluated by the supply and demand market law, determining his exchanging value, in a dynamic known as fetish of the goods (MARX, 1978). The opposite way can be tracked by the alternative of formative experiences, in which the education headed to the critical auto-reflection favors the transformation of the individual in subject. It suggests, therefore, in this dissertation that the manager theoreticals, the coordinators, teachers and students of the Administration's graduation degree look for deepen their knowledge of the substantive rationality, having in sight what was demonstrated in this work: in the day by day of the manager practice the behaviors of the members of a productive group are not unilaterals, they shift into actions moved by instrumental and substantive rationalities, perpetuating the tense duality between both rationalities.

**Key-words:** Administration's Graduation Degree; Educational Policies of Manager's Formation; Instrumental Rationality; Substantive Rationality; Market Logic.

# INTRODUÇÃO

Em todas as formas de sociedade se encontra uma produção determinada (MARX, 1978, p. 121).

Admitindo-se a existência do esgotamento da capacidade civilizatória do capital com base em Frigotto e Ciavatta (2001), a fecundidade do campo da matriz teórica em que se funda a formação do profissional administrador se apresenta como alternativa para ser estudada, pois se circunscreve ao complexo e contraditório mundo do trabalho.

*A priori*, reconhece-se o administrador de empresas como gestor do capital que detém conhecimentos científicos dos processos produtivos e é comprometido com a lógica do mercado regulador. Essa hipótese levou ao desenvolvimento do tema desta dissertação, qual seja: Dificuldades entre racionalidade instrumental e racionalidade substantiva na prática gestonária de administradores formados em Curso de Graduação.

Os estudos realizados por meio de uma pesquisa teórico-bibliográfico-documental objetivam mostrar que o administrador da organização da produção é, de modo geral, profissional treinado para servir ao dono do capital que aufera lucro com efetividade na extração da mais-valia. Levando-se em conta a precarização do trabalho na sociedade contemporânea e o papel do administrador na organização da produção, tentou-se compreender as bases teóricas norteadoras da formação do administrador no conjunto dos princípios e referências da racionalidade instrumental e da racionalidade substantiva. Realizou-se, ainda, um estudo comparativo a respeito das influências dessas racionalidades nas ações gestonárias dos administradores formados em cursos de graduação plena.

Em um mundo moderno em que o trabalho assume a centralidade da vida das pessoas, o valor do progresso, das descobertas e invenções científicas deveriam orientar e permitir a autorealização dos seres humanos em participar do processo produtivo, notadamente do administrador, quem detém o conhecimento da gestão da organização produtiva. Essa afirmação é coerente com o ideal que impulsionou os cientistas modernos. O conhecimento científico, como instrumento capaz de desvendar as leis da natureza, possibilitaria a criação de técnicas de

domínio da natureza, e que o progresso da ciência e da técnica seria revertido em bem comum para a humanidade.

Contraditoriamente, a realidade contemporânea, orientada pelas leis do mercado, dá mostras de que o conhecimento científico se converteu em benefício de uma minoria da humanidade. A aplicação da tecnologia provinda das descobertas e invenções científicas, por um lado, vem prestando um desserviço, ao impulsionar o egoísmo individual ou coletivo de um grupo de privilegiados. Por outro, provoca alienação, reificação, extração de mais-valia, opressão, privação de direitos, intolerância com o diferente, fome, desemprego, e tantos outros fatores que conduzem à “desfiliação social” da maioria da humanidade. Esses são exemplos de barbárie, cuja face mais monstruosa foi estampada em Auschwitz (ADORNO, 1995, p. 119).

Com efeito, o estágio atual do desenvolvimento científico é responsável pelo alto índice de eficiência alcançado pelo processo de produção capitalista, nestes tempos de Terceira Revolução Industrial, que se iniciou nos anos setenta. O progresso econômico, fruto do trabalho social dos seres humanos, é tão expressivo que permite transformar o Brasil e o mundo em um paraíso, em um *ethos* civilizatório da humanidade. Comprova-se, no entanto, que o progresso e respectiva acumulação de riqueza não se converteram em benefício dos seus produtores diretos, da “classe-que-vive-do-trabalho”.

Há que se considerar que a realidade social construída pelo modo de produção capitalista não mostra sinais de humanismo. Orientada pela racionalidade instrumental do paradigma científico dominante é guiada pelas regras do mercado, que fazem da competição o *modus vivendi* dos trabalhadores no mundo da organização da produção. A busca do lucro pelas empresas a qualquer preço consolida a relação do capital com a desigualdade e a privação de direitos, diante da inversão de valores que se constata na sociedade moderna: ao invés de o ser humano tornar-se a maior razão do trabalho, os detentores do capital colocam o lucro como a sua maior razão.

Tomando em consideração os argumentos precedentes e o que foi comprovado por Serva (1997) de que nenhuma racionalidade se sustenta como critério exclusivo na prática organizacional, foi possível chegar à definição do seguinte problema de pesquisa: A tensão entre a racionalidade substantiva e a

racionalidade instrumental conduz o profissional formado em Curso de Graduação em Administração a agir de modo a violentar sua condição humana.

Decorrentemente, algumas questões se colocam:

- O que se entende por racionalidade instrumental na contemporaneidade?
- A racionalidade substantiva, imanente ao ser humano, é subsumida pela racionalidade instrumental na prática do profissional formado em Curso de Graduação em Administração?

A busca de alternativas para as questões mencionadas e para o problema da pesquisa foi percorrida com a adoção do método dialético que se apresentou como mais adequado, uma vez que permite tomar os fatos como elementos de uma totalidade histórica e submetê-los a uma análise.

A dialética procura compreender em profundidade o movimento das contradições que se opõem, capta também o movimento que as superam. A reflexão atenta e crítica acerca das articulações dos elementos da estrutura global da sociedade permite que se ultrapasse as aparências dos fatos sociais e apreenda a sua essência. Esses fatos são fruto da ação do homem, na sua prática de produção e reprodução da vida pelo trabalho de transformação da natureza.

A teoria marxista da história trata-a como tempo descontínuo, no qual é possível destacar a historicidade, cuja compreensão só é possível na dimensão da totalidade social. Esse é o fundamento do método do materialismo histórico dialético.

O conceito abstrato que permite o conhecimento da totalidade histórica é também conceito fundamental para entender as relações entre capital e trabalho, em uma sociedade capitalista, na qual as práticas gestionárias do administrador são marcadas pelo tensionamento entre a racionalidade instrumental e racionalidade substantiva, objeto deste estudo.

Não é sem razão que o método do materialismo histórico e dialético é um dos caminhos para entender a produção da vida social, como também parece ser o método mais adequado para se chegar ao exame das seguintes questões: a) a visão de mundo pela ótica da dialética é construída e transformada pela contradição e união dos contrários em um movimento que, ao mesmo tempo, provoca uma exclusão ativa; b) a visão do homem é de um ser histórico e social; c) o movimento

das relações entre os elementos que compõem a sociedade altera a estrutura global social, portanto, ultrapassa as contradições; d) a compreensão do real deve partir dos conceitos mais simples para a apreensão da rica totalidade de determinações - a abstração.

A identificação das características das racionalidades instrumental e substantiva foi possível pela busca dos objetivos desta investigação, quais sejam:

- a) reconstituir a história do Curso de Graduação em Administração no Brasil e em Goiás;
- b) caracterizar a racionalidade instrumental da ciência moderna;
- c) reconhecer nas ações do administrador das organizações contemporâneas componentes da racionalidade substantiva.

A presente dissertação está organizada em quatro capítulos. No primeiro trata-se da reconstituição histórica de momentos do surgimento e desenvolvimento da Instituição Universidade até os dias atuais, descrevendo a sua transformação em instituição social a serviço do capitalismo, com destaque para o Curso de Graduação em Administração no Brasil e em Goiás.

A razão humana e conseqüente transição paradigmática são objeto do segundo capítulo. Descreve-se também a adoção do mercado como instância reguladora da sociedade, em que a racionalidade instrumental se transforma em modelo das práticas gestionárias das organizações modernas, estendendo-se a todos os espaços da vida humana. Por conseguinte, a racionalidade instrumental penetra nos Cursos de Graduação em Administração, delineando o perfil do administrador segundo a base filosófica da ciência moderna que sustenta as leis mercadológicas.

No terceiro capítulo, dimensionam-se os pressupostos da racionalidade substantiva, que são imanentes à condição humana, mostrando a tensão a que fica submetido o administrador ao agir segundo os ditames da racionalidade instrumental, que lhe é exterior e imposta. Nessa dimensão, a racionalidade instrumental é assumida como que uma segunda natureza, fato que propicia entre outros, a desumanização do ser humano.

No quarto capítulo, retorna-se às contradições do mundo moderno, em que o avanço da ciência e da técnica não se converteu em benefício da maioria da humanidade, mas em desserviço. Revela-se o papel do o profissional administrador como instrumento da manutenção da lógica das relações de produção da sociedade capitalista, que produz condições que mantêm a maioria da humanidade privada de direitos sociais.

As descobertas desta investigação levaram à constatação de que a racionalidade substantiva também norteia práticas gestonárias da administração de organizações econômicas, pois estas não são de domínio exclusivo de uma única racionalidade. Neste sentido, sugere-se que teóricos da administração, professores e discentes desta área de conhecimentos busquem aprofundar estudos com vistas a desvelar os reflexos da tensão entre as duas racionalidades na prática do administrador.

# CAPÍTULO I

## RECONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL E EM GOIÁS

Quanto mais se recua na História, mais dependente aparece o indivíduo, e portanto, também o indivíduo produtor, e mais amplo é o conjunto a que pertence [...] O homem é no sentido mais literal, um *zoon politikon*<sup>1</sup>, não só animal social, mas animal que só pode isolar-se em sociedade (MARX, 1978, p. 104).

### 1. A propósito da escola como instituição social do capitalismo

O pensamento de Marx (1978) sobre a história e homem que produz em sociedade, expresso na epígrafe deste capítulo, marca a trajetória desta pesquisa, que pretende entre outras questões, compreender o papel da escola na formação e qualificação do administrador de empresas.

Ao referir-se à importância da escola como instituição social do capitalismo, Santos (1992, p. 38) esclarece que “as instituições de ensino superior constituem-se como o útero gerador da preparação tecnológica dos elementos da classe dos gestores”.

Bernardo, citado por Santos (1992, p. 37), esclarece que os administradores compõem um grupo de profissionais treinados que se opõe ao proletariado em uma relação de exploração de mais-valia<sup>2</sup>. Esta idéia sustenta que o administrador de empresa perpetua a ideologia da classe dominante e, por conseguinte, ao dominar as tecnologias capitalistas, detém o principal elemento de manutenção de poder: o conhecimento.

Na atualidade, com a revolução tecnológica da sociedade do conhecimento e com a reestruturação das forças produtivas, as demandas que recaem sobre o

---

<sup>1</sup> No domínio político, o homem é destinado a agir por si mesmo, como um portador de razão, no sentido substantivo.

<sup>2</sup> Chama-se mais-valia ao valor que o trabalhador cria além da sua força de trabalho, constituindo-se em fonte do lucro do detentor do capital. O lucro é obtido no processo em que o capitalista compra a força de trabalho do operário por uma determinada quantia em dinheiro inferior ao valor do trabalho produzido. Mais-valia é conceito-chave para explicar a exploração capitalista (MARX, 1974).

administrador já ultrapassaram a função objetiva da produção e da geração de lucro. Ampliou-se a responsabilidade social nos negócios, tornando os seus autores responsáveis pelos impactos que as suas decisões causam na ampla rede de relacionamentos entre funcionários, distribuidores, clientes, acionistas, sociedade, governo e tantos outros. Neste sentido, Drucker (2001, p. 113) afirma que

Não existe nenhuma dúvida a respeito da responsabilidade que a administração tem sobre os impactos que as organizações causam. Eles são problemas de administração... Cedo ou tarde a sociedade vai considerar qualquer impacto causado um ataque à sua própria integridade e vai cobrar um alto preço daqueles que não tomaram para si a responsabilidade de trabalhar para eliminar o impacto ou descobrir uma solução para o problema.

Há de se compreender, portanto, que a educação é uma das principais práticas históricas sociais de mediação do ser humano para o seu devir humanizado, mas que, sob o reordenamento do Estado Capitalista, contribui para desumanizar o ser humano. Essa condição é determinante das configurações assumidas pelo Estado no papel de prodigalizador de políticas que legitimam as relações de produção.

Para se entender o papel do Estado como disseminador de políticas é preciso conceituar Estado. Recorre-se à conceituação de Habermas (1995, p. 91), de Estado-Nação:

Estado é um termo legal que se refere, ao mesmo tempo, à *Staatstgebiet* - um território claramente delimitado - à *Staatsvolk* a totalidade dos cidadãos. [...] com o concurso do exército e da polícia, o Estado preserva sua autonomia interna e externa.

Com a instauração do Estado-Nação novas concepções de Estado se desenvolveram nas seguintes fases: a) Estado Moderno (século XVIII): garantia de direitos fundamentais, com destaque para a liberdade pessoal, política e econômica; b) Estado Contemporâneo (século XIX): estruturação formal, material, social e política do sistema jurídico; c) Estado de Direito (século XX): sob a vigência do capitalismo, o Estado assume a defesa dos interesses do capital global, nas suas formas comercial, industrial e financeiro/bancário (OFFE, 1975).

Assim, o Estado ativa “[...] o processo pelo qual a exploração da mais-valia precisa ser convertida em política pública ou em prestação de serviços sociais do Estado” (CHAUÍ, 1981, p. 121). A esse respeito, Covre (1983, p. 320) argumenta que

[...] o Estado procura ‘neutralizar’ as conquistas das classes trabalhadoras em suas reivindicações, procurando ‘orientá-las’. Ou seja, criam-se formas que são ditas para atender às necessidades do trabalhador, e que acabam por servir indiretamente às grandes empresas. Canalizam as tensões sociais referentes às reivindicações. Por exemplo, os inúmeros guichês das várias instituições estatais ligadas à área social servem de aparador das tensões e, ao mesmo tempo, de ‘controle’.

É na perspectiva de Estado como reordenador da formação do administrador que faz sentido admitir que a principal arma do administrador de empresa é o domínio do conhecimento do processo organizacional de produção, em uma dimensão de totalidade. Torna-se fundamental, portanto, para a visão ideológica de que os administradores são profissionais com visão privilegiada do processo produtivo, dotados do saber tecnológico e das leis objetivas do desenvolvimento. Drucker, citado por Ramos (1989, p. 82), afirma que “[...] a chave para a produtividade é o conhecimento, não o suor”.

Em suma, o aparato essencial da ideologia dos administradores está fundado no monopólio do conhecimento intelectual dos administradores de empresas. Os gestores têm pleno conhecimento da sua força. Não há como negar a importância das instituições de ensino nesse processo, pois se constituem em locus privilegiado de formação e qualificação do administrador de empresas.

As reflexões feitas ao longo desta pesquisa teórica pretendem mostrar que o administrador da organização da produção é, de modo geral, profissional treinado para servir ao capitalista que auferir lucro com efetividade na extração da mais-valia. Levando-se em conta a precarização do trabalho e o papel do administrador na organização da produção, buscar-se-á compreender as bases teóricas norteadoras da formação do administrador no conjunto dos princípios e referências da racionalidade instrumental e da racionalidade substantiva (RAMOS 1989). Desenvolver-se-á um estudo comparativo a respeito das influências dessas

racionalidades nas ações gestionárias dos administradores formados em cursos de graduação plena.

## **2. Retrospectiva histórica da instituição universitária e do Curso de Graduação em Administração**

Parte-se do princípio que a universidade é instância privilegiada para formar e qualificar o administrador de empresas. Tal constatação remete ao estudo da retrospectiva histórica da instituição universitária. Trindade (2001, p. 11) agrupa esse histórico em quatro períodos, quais sejam: a) o primeiro se estende do século XII até o renascimento; b) o segundo começa no século XV; c) o terceiro, a partir do século XVII, é marcado por descobertas científicas em vários campos do saber e pelo iluminismo do século XVIII; d) o quarto período institui a universidade moderna.

O primeiro período que marca o surgimento da instituição universitária do mundo ocidental data do século XII. Tem como base a corporação de professores (Paris) e de estudantes (Bolonha), que se valeram do legado greco-cristão preservado pelo trabalho de copistas e de tradutores. A finalidade era promover, autonomamente, conhecimento sobre Teologia, Artes, Direito Canônico e Romano, e disponibilizá-lo de forma universal.

Poucas décadas após, o fascínio que a universidade medieval exercia sobre os letrados da época chamou atenção da Igreja Romana. Na condição de socializadora da ideologia cristã, organizou universidades, por meio de bulas papais. Imperadores seguiram a trajetória da Igreja e também criaram universidades. A expansão fez-se ao longo dos séculos XII e XIII, sendo que no final deste, já se contava uma dezena de universidades, espalhadas em pelo menos cinco países: “Na França (Toulouse), Inglaterra (Oxford, Cambridge), Itália (Siena, Pavia, Nápoles), Espanha (Salamanca, Valencia, Valladolid) e Portugal (Coimbra)” (TRINDADE, 2001, p. 13).

A Universidade de Valladolid foi a primeira a receber legislação elaborada por um Estado, cujo dignitário foi o Rei Afonso, o Sábio (TRINDADE, 2001, p. 13).

Para atender às necessidades de uma sociedade envolta com o catolicismo, a universidade medieval priorizava a formação teológico-jurídica. Buscava preservar as raízes de organização corporativa, com autonomia frente ao poder político e à igreja, enquanto instituição local (TRINDADE, 2001).

No segundo período, pode-se afirmar que, a partir do século XV, começou a transição para a moderna universidade do século XIX. A sociedade europeia convivia com as transformações decorrentes do movimento cultural da Renascença, que exaltava a capacidade de realização dos homens.

A ruptura com a Idade Média aconteceu primeiro na Itália, e mais tarde em outros países europeus. Esse fato introduziu nas universidades italianas mudanças que foram centrais no processo de arrefecimento da hegemonia teológica em favor do humanismo antropológico.

Fora dos limites da Itália, a Universidade de Louvain, localizada na confluência da França e Alemanha, desempenhou papel importante na transição para o humanismo antropológico, cujo efeito penetrou nas universidades inglesas. “Primeiro em Oxford e depois em Cambridge, onde Erasmo de Rotterdam ensinava grego e se doutorou em teologia” (TRINDADE, 2001, p. 13).

Outros acontecimentos significativos do desenvolvimento da instituição universitária, nesse período, são a Reforma, Contra-Reforma e os primeiros passos do modo de produção capitalista, que culminou com o desaparecimento do feudalismo.

Enquanto o movimento de Martinho Lutero se expandiu e gerou as primeiras universidades confessionais protestantes, a partir de 1544, a Igreja romana, tendo no Concílio de Trento sua instância orientadora, elegeu a Companhia de Jesus com a missão de ampliar as atividades católicas na área educacional. É nesse contexto que se criou a Universidade Gregoriana, em Roma (1533). Esses dois movimentos religiosos marcaram a vida intelectual do século XVI, com influências decisivas no futuro da Europa.

Fatos relevantes desse período são a confirmação dos Estados nacionais, a expansão ultramarina e o conseqüente fortalecimento do poder real que, aliados à Reforma protestante, criaram condições para que a universidade se tornasse instituição vinculada ao Estado. Esses fatos aplainaram o caminho para a transição

da universidade renascentista rumo à universidade moderna, em que o humanismo e as ciências tomaram o lugar de destaque até então conferido às áreas de Teologia, Direito e Filosofia.

Outro fato a ser registrado, consequência da expansão marítima, é a implantação do modelo de universidade tradicional no Caribe e na América espanhola, logo após a conquista dessas regiões pelos espanhóis. Em 1538, foi criada a Universidade de Santo Domingo e, em 1613, os jesuítas fundaram a universidade de Córdoba, na Argentina. As colônias norte-americanas receberam as primeiras universidades a partir de 1636, cujo modelo inglês foi importado pelos estudantes enviados para estudar na metrópole.

O terceiro período da evolução da universidade foi marcado por descobertas científicas: Física, Astronomia e Matemática, no primeiro momento; Química e Ciências Naturais, no segundo.

Segundo Trindade (2001), até o início desse período, os cientistas não tinham papel especializado na sociedade. A entrada das ciências nas universidades representou profundas alterações na sua estrutura. A Itália, mais uma vez, saiu na frente. Como exemplo, tem-se que, enquanto cientistas como Kepler e Copérnico não eram integrantes do movimento universitário na terra natal, na Península Itálica Galileu Galilei era professor da Universidade de Pisa e Pádua e o matemático Torricelli, da Universidade de Florença.

O movimento científico e experimental se difundiu por todo continente europeu, impulsionado pelo Iluminismo e Enciclopedismo, que provocaram transformações políticas e sociais, cujas influências têm seu ápice na Revolução Francesa (1789).

Por sua vez, o cientista Isaac Newton foi o personagem principal no avanço científico das universidades inglesas.

O desenvolvimento das ciências e a primazia das universidades como espaço privilegiado para produzi-las abrem caminho para a nacionalização e estatização daquelas instituições. Napoleão Bonaparte foi o primeiro chefe francês de Estado a organizar a universidade subordinada a um Estado Nacional, em 1806. A educação superior tornou-se monopólio estatal, com a finalidade de formar pessoas para a sociedade, inculcando-lhes a doutrina napoleônica, por meio da “[...]”

conservação da ordem social e a devoção ao Imperador que encarna, primeiro, a soberania nacional e, depois, supranacional” (TRINDADE, 2001, p. 16).

Destaque deve ser dado ao cientista Alexander von Humboldt, que em 1810, na Alemanha, introduziu na Universidade de Berlim o princípio da pesquisa associado ao ensino, garantindo livre reflexão aos cientistas, sob a proteção do Estado. Nessa nova universidade, o sincretismo religioso imperava sobre interesses religiosos, seja católico ou protestante. A indivisibilidade do ensino e da pesquisa preponderava sobre o modelo da universidade napoleônica, que se voltava mais para o ensino de educação pública.

A influência da universidade à Humboldt chegou à Inglaterra, em primeiro estágio, e estendeu a sua influência na dinâmica das universidades européias e americanas. Segundo Trindade (2001, p. 18), esse fato “[...] até nossos dias traz para o centro da instituição universitária as complexas relações entre sociedade, conhecimento e poder”.

As principais marcas do quarto período são as relações entre ciência e poder. Essas relações lançam as universidades ao mundo da produção científica e tecnológica voltada tanto para o mercado como para o Estado.

No Brasil, a universidade se organizou muito tarde, em 1920<sup>3</sup>, embora a Corte Portuguesa, ao se instalar no Brasil em 1808, tenha trazido faculdades profissionais isoladas, “[...] destinadas a formar burocratas para o Estado, profissionais aptos à produção de bens simbólicos e, como subprodutos, profissionais liberais” (CUNHA, 1997, p. 8). O mesmo autor esclarece que em abril de 1931, foi criado o Conselho Nacional de Educação e promulgado o Estatuto das Universidades Brasileiras, o qual admitia a universidade oficial (mantida pelo governo federal ou estadual) e a universidade livre<sup>4</sup> (mantida por fundações ou associações particulares). A partir desses estatutos legais, foram criadas a Universidade de São Paulo (USP), em 25 de janeiro de 1934 e a Universidade do

---

<sup>3</sup> Em 7 de setembro de 1920, o Decreto nº 13.343, do Ministro do Interior Alfredo Pinto, promulgado pelo Presidente Epitácio Pessoa, determinou a criação da Universidade do Rio de Janeiro, a primeira instituição de ensino superior no Brasil que vingou com o nome de Universidade. A estrutura consistiu numa aglutinação de diversas faculdades. Ver Luiz Antônio CUNHA, A evolução do ensino superior brasileiro: uma abordagem histórica abreviada. In: MOREIRA, Daniel Augusto (Org.). Didática do ensino superior: técnicas e tendências, p. 20.

<sup>4</sup> A primeira universidade livre do Brasil foi criada em 1912, em Curitiba - Universidade do Paraná – com base na Lei Rivadávia Correia nº 8.659, de 05/04/1911 (Cf. BRZEZINSKI, 1994, p. 10).

Distrito Federal (UDF), em 1935, idealizadas por Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, respectivamente (CUNHA, 1997, p. 24-26).

No final do século XIX, no ano de 1881, iniciaram os primeiros cursos na área de administração, com a criação da Wharton School, nos Estados Unidos. Até a Segunda Guerra Mundial, esses cursos ensinavam, basicamente, noções de contabilidade e conhecimentos técnicos de produção, como é o caso das Écoles de Commerce, França e Technical Colleges, na Inglaterra. Só em 1948 surgiu, em Henley, Suíça, o Administrative Staff College, considerado a primeira experiência exitosa de ensino de gestão (BARROS; PASSOS 2000, p. 164).

No século XX, a Grande Depressão, nos Estados Unidos da América, cujas conseqüências se fizeram sentir a partir de 1929, é o ponto culminante das crises do capitalismo liberal ocorridas no mundo, principalmente, na primeira década do século XX. A Grande Depressão é reveladora de que não basta elevar ao máximo disponibilidade de capital e capacidade de produção de bens e serviços primordiais, equivalentes à necessidade básica da população, sem que esta disponha de meios para adquiri-los. Esse fato abriu o mundo para o capitalismo monopolista. No Brasil, foi decisivo para que o Governo e classe empresarial tomassem consciência do subdesenvolvimento do país e da necessidade da sua industrialização como fator de desenvolvimento.

É nesse cenário que se deflagrou a Revolução de 1930, em que a população buscou melhores condições de vida e as classes dominantes se articularam para impulsionar o processo de industrialização. Ao longo desse processo, verificou-se a ascensão da democracia populista e respectiva reorganização das forças políticas.

A partir da Segunda Guerra Mundial, o desenvolvimento científico e econômico tornou-se mais intenso. Esse fato foi determinante para os capitalistas vincularem os seus projetos às demandas do mercado. É verdade que, neste contexto, surge a instância da extensão universitária, porém, vinculada à venda de serviços. Essa condição faz aparecer a face utilitário-produtivista do conhecimento, em que este é transformado em mercadoria. Entre outras demandas do mercado, a Universidade também se transforma em fábrica de qualificar e formar trabalhadores, diante da opção pelo viés profissionalizante. Situação semelhante vive-se hoje, em que a Organização Mundial do Comércio intenta transformar as universidades em organizações prestadoras de serviços, pelo fato de que ensino, pesquisa e

conhecimento são considerados mercadorias de alta qualidade. Nessa condição, os serviços são mercadorias reguladas pela lógica neoliberal do Estado.

Nesse contexto, em que o conhecimento é dimensionado pelo prisma utilitário-produtivista, ele mesmo passou a ser o vértice das possibilidades humanas. A dimensão assumida pela utilização do conhecimento no mundo contemporâneo causa perplexidade. Na esteira dessa argumentação, faz sentido a preocupação de Santos (2004, p. 19) ao afirmar que “[...] temos finalmente de perguntar pelo papel de todo o conhecimento científico acumulado no enriquecimento ou no empobrecimento prático de nossas vidas, ou seja, pelo contributo positivo ou negativo da ciência para a nossa felicidade”.

Na sociedade contemporânea, a prevalência das leis do mercado dita a quem o conhecimento deve servir, onde construí-lo, qual a instância diretiva e financiadora da execução e que instrumental o fará com eficiência. A esse respeito, Trindade (2001, p. 19) destaca que

[...] o que visam, em última instância, as políticas científicas que se generalizam em todos os países senão colocar nas mãos do Estado ou de empresas multinacionais a definição de prioridades estratégicas e da alocação dos recursos financeiros que estabelecem os parâmetros da pesquisa científica e tecnológica.

Na sociedade brasileira, com o advento da ideologia desenvolvimentista pós Segunda Guerra, entre as políticas sociais, o discurso das autoridades coloca a educação como vetor de valorização do ser humano e caminho de mão única para o desenvolvimento social e econômico do país. A realidade, porém, é outra. São discursos que se prestam a encobrir pólos opostos da contradição que reside na política de eleger a educação, a produção da ciência e tecnologia como centro dinâmico do desenvolvimento econômico. Na verdade, essa planejada opção subordina o sistema educacional à economia. Assim, a racionalidade instrumental sobre a qual se sustenta a lógica do mercado desloca a função da educação de elemento humano-civilizador dos homens, para coadjuvante do processo de

crescimento econômico, na qualidade de espaço privilegiado para a produção científica<sup>5</sup>.

Na esteira dessa retrospectiva histórica, pode-se entender que o atual modelo de universidade delinea as circunstâncias da formação do Administrador, visto que a “[...] educação profissional, na verdade, atrofia a formação humanista nos valores e nas idéias, pois o que determina nesse modelo são as idéias de eficácia, de produtividade e de atendimento imediato às necessidades do mercado” (CARNEIRO, 2002, p. 363) (grifos da autora).

Getúlio Vargas, como ditador e depois presidente eleito, é o personagem central desse momento histórico (1930-1945 e 1950-1954). Adota o projeto social de desenvolvimento, progressista, com opção pelo capitalismo autônomo, de proposição nacionalista, com destaque para a industrialização e o planejamento do Estado (COVRE, 1978, LIMA, 2003).

Grandes empresas se instalaram no Brasil e trouxeram consigo a necessidade de mão de obra qualificada para gerir o processo produtivo e aumentar as riquezas. Os reflexos da Segunda Guerra Mundial sobre a economia exigiram também a racionalização do processo de produção, que por sua vez, colocou em destaque o profissional em administração. Este, além de responder aos anseios da classe empresarial, passou a atender as necessidades da administração pública (COVRE, 1978). A pressão pelo desenvolvimento por essa época surgiu e se identificou com a modernização, em um processo que visava a reproduzir os padrões de consumo<sup>6</sup> das sociedades ocidentais modernas.

---

<sup>5</sup> Essa realidade é evidenciada em João dos Reis SILVA JUNIOR. **Preocupações de um petista com a educação no governo Lula**, p. 34-40.

<sup>6</sup> Ao se transformar em uma sociedade organizacional, a partir dos últimos anos da década de 1920, a sociedade americana passa a valorizar o consumo em detrimento da poupança. Para caracterizar essa transição, que influenciou o Brasil e outros países subdesenvolvidos, Ramos (1989) registra o seguinte comentário de White, fundado em pesquisa da época: “Estamos agora diante do problema de permitir que o americano médio se sinta virtuoso quando está namorando, mesmo quando está gastando, mesmo quando não está economizando, mesmo quando tira férias duas vezes por ano e quando compra um segundo ou terceiro carro. Um dos problemas fundamentais dessa prosperidade, portanto, consiste em dar às pessoas a sanção e a justificação para gozá-la e para demonstrar que a abordagem hedonista de suas vidas é moral, e não imoral” (Alberto G. RAMOS, **A nova ciência das organizações**: uma reconceituação da riqueza das nações, p. 95).

Tais necessidades empresariais levaram Getúlio Vargas a criar no Rio de Janeiro a Fundação Getúlio Vargas (FGV), pelo Decreto-lei<sup>7</sup> nº 6.693, de dezembro de 1944, a quem coube o estudo da organização racional do trabalho e da qualificação de funcionários para atuarem nas áreas pública e privada. Em 1952, no âmbito dessa Fundação, foi organizada a Escola Brasileira de Administração Pública (EBAP) e, em 1954, a Escola de Administração de Empresas em São Paulo (EAESP). O Curso de Graduação em Administração<sup>8</sup> no ano de 1955 passou a ser oferecido pela EAESP.

A modernização do país pela via da industrialização, a necessidade da profissionalização do serviço público e a demanda dos jovens para ingressar no ensino superior compuseram um contexto político e sócio-cultural que exigia pessoas qualificadas para planejar, organizar, coordenar e gerir as atividades administrativas. Nesse contexto, subsequente à criação da FGV, surgiram os Cursos de Graduação em Administração no Brasil. Apresenta-se um quadro evolutivo, a seguir, com o objetivo de mostrar a seqüência do Curso de Graduação em Administração até o ano de 1964, pelo motivo de que, nesse ano, logo após o golpe militar, o governo brasileiro “[...] resolveu contratar norte-americanos para organizar o ensino superior no Brasil, tendo a United States Agency for International Development (USAID), agência interamericana de assistência técnica financeira, como parceira do MEC nesse intento” (CUNHA, 1997, p. 39). O fato de a USAID ter chegado ao Brasil antes de 1964 contribuiu para que os seus consultores orientassem as ações dos dirigentes universitários para a reestruturação administrativa do ensino superior de acordo com o modelo vigente nos Estados Unidos da América (EUA), que redundou na Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, conhecida como Lei da Reforma Universitária.

Objetivando uma síntese, no Quadro 1 apresenta-se os cursos criados no Brasil no período 1944-1964.

---

<sup>7</sup> Por ato de força de Getúlio Vargas, instaurou-se o Estado Novo (1937-1945). Foi outorgada uma nova Constituição em 10.11.1937, conhecida por “Polaca”, redigida por Francisco Campos, em que o Presidente da República governava por meio de Decretos-lei.

<sup>8</sup> A Lei Federal nº 8.713/86 suprimiu a terminologia “Empresas” dos Cursos de Administração.

QUADRO 1: Cursos de Graduação em Administração Pública e de Empresas no Brasil

CRIAÇÃO	NOME DA INSTITUIÇÃO
1944	Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro
1945	Escola Superior de Administração de Negócios de São Paulo
1952	Escola Brasileira de Administração Pública (EBAP) - FGV - Rio de Janeiro
1954	Escola de Administração de Empresas de São Paulo (EAESP) - FGV - São Paulo Curso de Administração de Empresas da Universidade de Minas Gerais
1957	Instituto Cearense de Administração
1959	Instituto de Administração do Rio Grande do Sul Curso Superior de Administração da Universidade de Recife Curso de Administração Pública da Universidade da Bahia <sup>9</sup>
1962	Curso de Administração Pública da Universidade de Brasília
1963	Curso de Administração de Empresas da Universidade Católica de Goiás Curso de Administração Pública da Universidade da Paraíba Curso de Administração Pública e de Empresas da Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas da Universidade de São Paulo
1964	Curso de Administração Pública e de Empresas da Universidade do Pará

Fonte: Adaptado do Seminário Nacional sobre qualidade e avaliação dos cursos de Administração, 2., 1997. Vitória: Conselho Federal de Administração (CFA), 1997.

Interessante que as mudanças políticas e econômicas ocorridas no período que se estende da criação desses cursos de administração até 1976, portanto em duas décadas, não se notam alterações significativas nos currículos, que preservavam uma organização dicotômica em que as teorias eram ensinadas para depois efetivar-se a prática, de modo que “[...] a prática e a teoria são componentes isolados e até mesmo opostos” (BRZEZINSKI, 1995, p. 52).

Covre (1978, p. 103) apresenta o currículo do Curso de Graduação em Administração da EAESP dos anos de 1957 a 1976, em números absolutos de

<sup>9</sup> Segundo Barros e Passos (2000, p. 165), no ano de 1959, a Universidade Federal da Bahia (UFBA), influenciada pela FGV, criou também os cursos de Administração Pública e de Empresas. Na mesma época, a UFBA enviou professores bolsistas para se capacitarem em administração, nas universidades americanas.

disciplinas por áreas e respectivos percentuais em relação ao total das áreas de conhecimentos:

QUADRO 2: Disciplinas ministradas nos Cursos de Administração no período de 1957 a 1976

Ano \ Disciplina	1957		1961		1966		1968		1971		1976	
	Nº Abs	%										
C. Sociais	11	22,4	13	28,9	14	29,2	14	29,2	12	28,6	13	30,2
Economia	4	8,2	3	6,7	6	12,5	6	12,5	5	11,9	5	11,6
Mét. Quant.	4	8,2	5	11,1	7	14,6	7	14,6	6	14,3	6	14,0
Finanças	8	16,3	6	13,3	4	8,3	4	8,3	4	9,5	4	9,3
Mercadologia	6	12,2	5	11,1	5	10,4	5	10,4	5	11,9	5	11,6
Produção	6	12,2	5	11,1	5	10,4	5	10,4	5	11,9	5	11,6
Administ.	12	24,5	9	20,0	8	16,7	8	16,7	6	14,3	6	14,0
Total	49		45		48		48		42		43	

Fonte: Covre, Maria de L. Manzini. A formação e a ideologia do administrador de empresa. Petrópolis: Vozes, 1978.

QUADRO 3: Total de disciplinas e percentual por campo de conhecimento do Curso de Administração no período de 1957 a 1976

Humanas	15	30,6	16	35,6	20	41,7	20	41,7	17	40,5	18	41,9
Técnicas	34	69,4	29	64,4	28	58,3	28	58,3	25	59,5	25	58,1

Fonte: COVRE, Maria de L. Manzini. A formação e a ideologia do administrador de empresa. Petrópolis: Vozes, 1978.

Segundo análise do currículo empreendida por Covre (1978), a evolução do peso das disciplinas da área de Ciências Sociais, em detrimento das disciplinas da Administração, não significa maior humanização do Curso de Graduação em Administração. Antes, essas disciplinas de cunho mais humanístico, porém

oferecidas sob a ótica de ciências aplicadas à administração, tinham o objetivo de dotar o administrador de uma visão global da sociedade e de seus mecanismos, de modo a favorecer-lhe tomadas de decisões adequadas no processo das relações sociais de produção.

Ao se comparar a grade curricular<sup>10</sup>, anexo 1, do Curso de Graduação em Administração, oferecido pela Universidade Católica de Goiás<sup>11</sup>, com vigência a partir do ano de 1995, com as disciplinas ministradas nos Cursos de Graduação em Administração, conforme os quadros 2 e 3, verifica-se que persiste a relação entre o número de disciplinas das áreas técnicas e das ciências sociais e humanas. Esse fato vem reafirmar as constatações de Covre (1978, p. 105), pois a metodologia para ministrar as Ciências Sociais aplicadas à administração transformaram-nas em técnicas de conhecimento da realidade que servem os interesses e objetivos do capitalismo. O que mais impressiona, mesmo que se faça uma um estudo rápido da Matriz Curricular, é a fragmentação de disciplinas para que seja seguida uma rigorosa métrica de créditos oferecidos por semestre que variam entre 22 (2º e 3º períodos) 24 (1º, 6º, 7º períodos) e 25 (4º, 5º, 8º e 9º períodos).

É notável que essa distribuição sugere muito mais um equilíbrio entre números de créditos que o estudante de Administração deverá assumir na seqüência dos períodos/semestres do que uma organização curricular que respeite a organização de conhecimentos que demonstrem uma lógica articulada entre as áreas do saber.

Apenas em 1966, o Conselho Federal de Educação fixou o primeiro Currículo Mínimo do Curso de Graduação em Administração, conforme Parecer nº 307, de 05 de julho de 1966. Um ano antes, em plena vigência do regime militar, a profissão de administrador foi regulamentada pela Lei nº 4.769, de 09 de setembro de 1965.

---

<sup>10</sup> Como a grade curricular está organizada em nove semestres, fez-se a média anual das disciplinas, desconsiderando-se os estágios supervisionados, seminários e disciplinas optativas e eletivas, obtendo a seguinte média anual: 12 disciplinas da área das Ciências Sociais e Humanas e 33 disciplinas da área Técnica.

<sup>11</sup> A retrospectiva histórica da Instituição Universitária e do Curso de Graduação em Administração nos contextos mundial, brasileiro e goiano aponta para a importância de recuperar momentos que marcaram o oferecimento desse curso pela Universidade Católica de Goiás (UCG), por ser a primeira Instituição de Ensino Superior do Estado de Goiás a realizá-lo.

Retomando às ações governamentais, o Governo Vargas demonstrava interesse com o estágio do processo de desenvolvimento da nação brasileira e elaborou estratégias para a modernização do país, o que exigiria uma formação de profissionais inserida no ideário da racionalidade do paradigma científico dominante. Lima (2003, p. 40) destaca trecho da mensagem que Getúlio Vargas encaminhou à comissão organizadora da constituição da EAESP:

O desenvolvimento econômico do Brasil já atingiu o nível em que as práticas empíricas começam a demonstrar claramente a sua insuficiência na vida das empresas, indicando a necessidade de substituí-las pelos modernos métodos de administração (LIMA, 2003, p. 40).

Lê-se nas entrelinhas o apreço do Governo à qualificação de mão de obra como medida fundamental para atender aos apelos da organização racional da produção e da administração pública.

O governo de Getúlio Vargas é interrompido em 24 de outubro de 1954, quando o chefe do Estado Brasileiro suicidou-se. No interregno da sua morte e posse do novo Presidente da República eleito, o país viveu momentos de turbulências políticas.

Juscelino Kubitschek (JK) assumiu a Presidência da República em 31.01.1956, acreditando que o desenvolvimento do Brasil, por meio da industrialização, somente seria possível com a interdependência do capital mundial. Evoluem as relações entre a economia brasileira e o sistema econômico mundial.

A coerência com o projeto econômico “internacionalista” se consubstanciou na instalação no país de grandes indústrias, em que se destacaram as montadoras de automóveis. JK pôs em ação o Plano de Metas concebido para transformar a estrutura econômica do Brasil e servir de estímulo à entrada de capital estrangeiro.

De acordo com Covre (1978, p. 66), o Plano de Metas preconizava

[...] transformar a estrutura econômica do país pela criação da indústria de base, com estímulo ao capital e *know-how* estrangeiros, num modelo de desenvolvimento “interdependente” com o capitalismo mundial. A extensão de mudanças que abarcava o Plano

de Metas surgiu da evolução das idéias sobre planejamento no Brasil.

O Plano de Metas privilegiava quatro setores básicos: alimentação, energia, indústria de base e transporte, que se desdobrava em trinta metas. Expandiu-se a produção industrial, o comércio e o transporte. Brzezinski (1987, p. 137) chama a atenção para o fato de a educação não ter sido incluída, à primeira mão, como setor básico do Plano de Metas e, sim, em um segundo momento, por força da necessidade de mão de obra qualificada, sem a qual não lograria êxito o modelo de desenvolvimento fundado na industrialização e engajado no capital internacional. Assim, a meta educacional do projeto desenvolvimentista de JK recaiu no ensino profissionalizante, porém, a sua concretização ocorreu após 1968.

Em Goiás, Estado que interessa em particular, José Ludovico de Almeida foi eleito Governador para o lustro 1955-1959. Quatro anos desse período conviveu Goiás com a efervescência do slogan de JK “50 anos em 5”. A construção de Brasília em território goiano e da Rodovia Belém-Brasília, além de propiciar grande movimento em Goiás, desnudou a fragilidade da estrutura administrativa do Estado e da carência de profissionais de administração, para fazer frente aos desafios do progresso. Com o Governo JK foi possível, também, perceber que o Estado de Goiás deveria inovar no gerenciamento das ações governamentais e que estas deveriam ser efetivadas a partir do planejamento da administração pública.

A Igreja Católica participava ativamente desses momentos históricos, notadamente no campo educacional. Em 1956, foi criada a Arquidiocese de Goiânia e Dom Fernando Gomes dos Santos assumiu sua direção. O Arcebispo passou, então, a envidar esforços para a criação da Universidade de Goiás. Os primeiros passos neste sentido foram dados por Dom Emanuel Gomes de Almeida, em 1948, bispo de Goiânia, que lançou a idéia de uma Universidade do Brasil Central durante o Congresso Eucarístico que, contudo, não pôde vê-la instalada, pois a morte o colheu em 1955.

Em 25 de outubro de 1958, Dom Fernando criou a Sociedade Goiana de cultura, que viria a ser a mantenedora da futura Universidade de Goiás. Seis faculdades compuseram aquela Instituição de Ensino Superior: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras; Goiana de Direito; de Enfermagem São Vicente de

Paulo; de Serviço Social; de Ciências Econômicas e a Escola Goiana de Belas Artes (SOUZA, 2004).

Neste ínterim, vivia-se a discussão da elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), aprovada em 1961, que polarizou o embate entre ensino público e particular, durante 13 anos de sua tramitação no Congresso Nacional.

A influência política da Igreja Católica em Goiás, no entanto, conduziu a criação da primeira Universidade do Centro Oeste. A diligente articulação de Dom Fernando na esfera da sociedade local, do MEC e do Executivo Federal foi decisiva para a criação da Universidade de Goiás, pelo Decreto nº 47.041, sancionado pelo presidente Juscelino Kubitschek, em 17 de outubro de 1959. O Decreto nº 68.917, de 14 de julho de 1971, alterou o nome da Universidade de Goiás para Universidade Católica de Goiás.

Em 31.01.1961, tomou posse o governador de Goiás, Mauro Borges Teixeira. É considerado o primeiro governador a elaborar um plano de metas em nível estadual. Consoante o Plano de Metas de JK, no Estado o plano ficou conhecido como Plano MB. A Fundação Getúlio Vargas foi responsável pela sua elaboração. O Plano MB, para atingir o desenvolvimento, previa grandes investimentos em infra-estrutura, aumento de capital, criação de organizações estatais, entre outros. Os conceitos da moderna racionalização do trabalho arcaram esse Governo. São eles: planejamento global e setorial, eficiência, eficácia e produtividade.

A principal estratégia desse planejamento recaiu na formação de pessoal qualificado, sem o que não seria possível ao governo planejar, realizar, controlar e fiscalizar a máquina administrativa.

O Curso de Graduação em Administração da Universidade Católica de Goiás foi organizado em 1963, no âmbito da Faculdade de Ciências Econômicas (FCE), à luz das indicações do CFE. O vestibular aconteceu em março daquele ano e a colação de grau da primeira turma realizou-se em 1966. O seu reconhecimento ocorreu em 03 de maio de 1971, por meio do Decreto Federal nº 68.578, com fulcro no Processo nº 70, do Conselho Federal do Ministério da Educação e Cultura (LIMA, 2003, p. 121).

Observa-se que, tanto a criação da UCG quanto a organização do seu Curso de Graduação em Administração têm raízes profundas nas demandas econômicas requeridas pelas necessidades do Estado de Goiás e do segmento empresarial, interessados no sucesso do desenvolvimento industrial e incentivados pelo movimento da Marcha para o Oeste, com a fundação de Brasília e a penetração na Amazônia com a construção da Rodovia Belém-Brasília.

O Curso de Graduação em Administração da UCG foi criado, portanto, dezenove anos após a Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro ter instalado o Curso de Graduação em Administração. A UCG teve exclusividade em Goiás na oferta do curso até 1974, ocasião em que a Faculdade Anhanguera de Ciências Humanas, em Goiânia, e Escola Superior de Ciências Exatas de Rio Verde, no sul do Estado, instalaram seus cursos de Administração.

O pioneirismo da UCG no cenário regional é determinante para esta pesquisa recuperar momentos históricos do seu desenvolvimento e do Curso de Graduação em Administração.

O primeiro Currículo Mínimo do Curso de Graduação em Administração, como foi registrado, fixado pelo CFE, (julho/1966), obrigou a UCG adaptar o seu curso. Ao comparar o currículo da época com o atual do Curso de Graduação em Administração da UCG, verifica-se que a instituição não apenas atende ao que preceituam as Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Administração, mas ultrapassa os mínimos impostos. Foi incluído um número elevado de disciplinas e atividades, porém sem assumir a disciplina Estágio Supervisionado. Acredita-se que tal feito deva ser creditado aos seus organizadores e primeiros professores, que trouxeram a experiência do EBAP, pois lá realizaram a graduação em Administração (LIMA, 2003, p. 109-110).

A Lei nº 5.540/68 - Lei da Reforma Universitária -, introduziu no ensino superior o regime de crédito, vestibular unificado e o ciclo básico. Este último era obrigatório no primeiro ano de ingresso no ensino superior, medida que deveria redundar em melhor absorção dos conhecimentos disponibilizados aos alunos nos anos seguintes da graduação, pois visava a recuperar pré-requisitos do Ensino Médio.

A Reforma Universitária, imposta pela Lei nº 5.540/68, marca do autoritarismo do Estado, era camuflada pelo apelo à expansão e modernização do ensino superior, como condições imperativas no preparo de recursos humanos para atender às exigências do desenvolvimento econômico. Esse, sempre sensível ao mercado, que, por sua vez, influencia aquele, em uma dimensão de revigoreamento do espírito expansionista do capital.

Nota-se que o alcance da lei era dissimulado pela justificativa de que seu propósito era a adoção de importantes práticas administrativas, voltadas para a eficiência do ensino universitário.

Impulsionadas pela pressão legal, as mudanças não tardaram a ocorrer na UCG. Em 1969, a Faculdade de Ciências Econômicas, que abrigava o Curso de Graduação Administração, foi transformada em Faculdade de Administração, Contábeis e Economia (FACE). O Curso de Administração foi o primeiro na UCG a adotar o regime de créditos. A primeira turma, em caráter experimental e com 63 alunos, iniciou sua formação em 1971. No ano de 1972, instalou-se a departamentalização dos cursos, desaparecendo a Faculdade de Administração, Contábeis e Economia (FACE), sendo criado o Departamento de Ciências Econômicas e Administração (ECO). Em 1979, face à dimensão assumida pelo Curso de Administração, a Universidade alterou a estrutura do ECO para Departamento de Administração, Contábeis e Economia (ACE).

É interessante lembrar que em 1986, pela Lei nº 8.713, foi suprimida a palavra “Empresas” do Curso de Graduação em Administração. Seria mais uma sinalização da racionalidade e fragmentação, tão presente no contemporâneo paradigma da flexibilização da produção?

Na UCC, 1987 foi ano decisivo para a consolidação do Curso de Graduação em Administração. Foram desmembrados os Departamentos que compunham o ACE, em Departamento de Administração, de Economia e de Ciências Contábeis. Tal fato é analisado por Lima (2003, p. 141) como possibilidade de “independência acadêmica do Curso de Administração, maior integração de seu corpo docente, maior autonomia das ações específicas que possibilitaram o seu crescimento e desenvolvimento”.

O crescimento do curso e as novas exigências do mercado clamavam por mudanças. Foi elaborada a proposta da reforma curricular, aprovada por meio da Deliberação nº018//88, do Conselho de Ensino de Pesquisa. A grade curricular era composta por 52 disciplinas, que perfaziam 194 créditos, e uma carga horária de 2.910 horas. Apesar desse modelo assentar-se na compartimentação das disciplinas, que fragmenta o conhecimento “[...] tal fato veio contribuir para atender a um Departamento que caminhava independente e necessitava *fortalecer as disciplinas específicas do Curso*” (LIMA, 2003, 143) (Grifos nossos).

Em 02 de outubro de 1993, por meio da Resolução nº 02, Anexo 2, o Conselho Federal de Educação aprovou novo Currículo Mínimo do Curso de Graduação em Administração, com a preocupação de melhorar a qualidade do curso e adaptá-lo à realidade e exigências do mercado.

Em 1995, o Departamento de Administração elaborou proposta para a reforma curricular, após dialogar com empresários do setor privado e pessoal da administração pública. Foram realizados quatro seminários na associação Comercial e Industrial de Goiás - ACIEG e no Serviço Nacional da Indústria - SENAI, seção Goiânia, e discussões com todas as Faculdades de Administração de Goiás.

Na época, já funcionavam dez cursos de graduação em Administração no Estado de Goiás<sup>12</sup>, além do oferecido pela UCG. Traçado o perfil do administrador requerido pela atual configuração do modelo da organização da produção, o currículo do Curso de Graduação em Administração da UCG foi aprovado pelo Conselho de Ensino e Pesquisa, no segundo semestre de 1995, conforme Deliberação nº 09.

Assim, como as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, aprovadas pelo Conselho Federal de Educação pela Resolução nº 02 de 04 de outubro de 1993, são fundadas em bases filosóficas instrumentais, a proposta curricular do curso da UCG aprovada em 1995, Anexo 1, se assenta nestas

---

<sup>12</sup> Segundo Relatório do Conselho Regional de Administração de Goiás e Tocantins, até 1995, são estas as Instituições de Ensino Superior que ofereciam curso de graduação em Administração: Faculdade Anhanguera de Ciências Humanas, Escola Superior de Ciências Humanas e Exatas de Rio Verde, Centro de Ensino Superior de Jataí, Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis, Faculdades Integradas do Planalto Central - Luziânia, Centro de Ensino Superior de Catalão, Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior de Mineiros, Objetivo - Instituto Unificado de Ensino Superior de Goiânia, Fundação de Ensino Superior de Itumbiara, Fundação Educacional de Luziânia.

orientações. Mantém-se coerência com o projeto pedagógico em que a esfera federal definiu o perfil do administrador requerido pela configuração da sociedade capitalista contemporânea.

Esse currículo<sup>13</sup> deverá sofrer alterações para adaptar-se às Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, bacharelado, instituídas pela Resolução nº 4, de 13 de julho de 2005, anexo 3, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação - Ministério da Educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 foi aprovada em 20.12.1996 e em seu Art. 53 dispõe sobre a autonomia das Universidades organizarem cursos de nível superior e fixarem currículos de acordo com as necessidades regionais e capacidade das instituições, desde que sigam as Diretrizes Curriculares do CNE.

Com base no estatuto legal da autonomia universitária, e atenta às demandas requeridas pelo mercado regional, a UCG criou no Departamento de Administração os Cursos de Administração em Turismo (1998) e Administração de Agronegócios (1999). As matrizes curriculares compõem os Anexos 4 e 5.

A descrição do movimento das relações que ocorreram entre as partes - UCG e classe dominante - parece indicar que a UCG é uma construção histórica que “[...] realizou o coroamento da política de interiorização do país, comandada, no Brasil, por Getúlio Vargas e, em Goiás, por Pedro Ludovico e, conseqüentemente, consolidou o desenvolvimento de JK no Brasil e de Mauro Borges em Goiás” (LIMA, 2003, p. 168).

Diante da real opção dos cursos de Administração pela matriz da racionalidade moderna para orientar a organização curricular, dela tratar-se-á no próximo capítulo.

---

<sup>13</sup> De acordo com informações da Coordenação Pedagógica da UCG, o novo currículo está em elaboração.

## CAPÍTULO II

### CARACTERÍSTICAS DA RACIONALIDADE INSTRUMENTAL: COLONIZAÇÃO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

A idéia de modernidade, na sua forma mais ambiciosa, foi a afirmação de que o homem é o que ele faz, e que portanto, deve existir uma correspondência cada vez mais estreita entre produção, tornada mais eficaz pela ciência, a tecnologia ou a administração, a organização da sociedade, regulada pela lei e a vida pessoal, animada pelo interesse, mas também pela vontade de se liberar de todas as opressões (TOURAINÉ, 1998, p. 9).

#### 1. A razão humana e a transição paradigmática

É consensual que a ciência moderna, como forma específica de conhecimento da natureza e da sociedade, sempre acompanhou o capitalismo. Neste regime de núpcias quase perfeito, no dizer de Dias de Deus (2004, p. 214), foi auferido um desenvolvimento econômico e tecnológico capaz de transformar o mundo em um paraíso, em um *ethos* civilizatório da humanidade.

A comunicação e as informações não param de exaltar o atual estágio de desenvolvimento científico e dos avanços tecnológicos, secundarizando oportunidades do homem “ser”. Esse estágio de desenvolvimento é responsável pelo alto índice de eficiência alcançado pelo processo de produção capitalista, nestes tempos de Terceira Revolução Industrial, que se iniciou em meados dos anos setenta.

Lamentavelmente, comprova-se que o progresso e respectiva acumulação de riqueza não se converteram em benefício dos seus produtores diretos, isto é, da “classe-que-vive-do-trabalho”<sup>14</sup> (ANTUNES, 2002, p.235). Nota-se que o ser

---

<sup>14</sup> Para Antunes (2002), a expressão *classe-que-vive-do-trabalho* é utilizada “como sinônimo de *classe trabalhadora*, isto é, a classe dos trabalhadores/trabalhadoras que vivem da venda da sua força de trabalho. Nesse sentido, a expressão engloba: 1) todos aqueles/as que vendem sua força de trabalho, incluindo tanto o trabalho *produtivo* quando o *improdutivo* (no sentido dado por Marx); 2) os assalariados do setor de serviços e também o proletariado rural; 3) o *subproletariado*, proletariado precarizado, sem direitos, e também trabalhadores desempregados, que compreendem o exército industrial de reserva e são postos em disponibilidade crescente pelo capital, nesta fase de *desemprego estrutural*. A expressão exclui, naturalmente, os gestores e altos funcionários do capital, que recebem rendimentos elevados ou vivem de juros” (grifos do autor) (Ricardo ANTUNES, **Os sentidos do trabalho**; ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho, p. 235).

humano, atualmente, mais do que em qualquer outra época, convive com a “desfiliação social” (Castel, 1994), com a precarização do trabalho e com a angústia do desemprego.

Segundo Fiori (2002, p. 100) “[...] a participação salarial na renda nacional cai em quase todo o mundo, e o desemprego estrutural global somado ao trabalho precarizado atingiu, no final do século XX, a casa do um bilhão de trabalhadores, ou um terço da população economicamente ativa mundial”.

Deparar-se com essa realidade social intrigante, perversa e contraditória causa perplexidade. O relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) mostra o Brasil, em que pesem os avanços nos critérios educacional e longevidade nos últimos quatro anos, em 63ª colocação no *ranking* mundial do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), de 2005. O relatório aponta a desigualdade de renda como a principal responsável por essa posição, visto que “[...] 46,9% da renda estão nas mãos dos 10% mais ricos (só 7 países estão atrás do Brasil nesse quesito) e somente 0,7% estão com os 10% mais pobres (só 5 países estão atrás do Brasil nesse quesito)” (IDH, 2004).

Se de um lado, não se pode negar o elevado estágio de desenvolvimento alcançado pela união da ciência moderna com o capitalismo, por outro, verifica-se a naturalização da miséria e da “desfiliação social” em que a maioria dos seres humanos se encontra imersa. Ciência e tecnologia quando não estão a serviço da humanidade, e sim a serviço do egoísmo individual ou coletivo, deita por terra a premissa humanista de que a ciência e a técnica produzem felicidade automaticamente. A esse respeito, Quintás (1999, p. 2) assim se expressa:

Durante quatro séculos, desde o início da grande ciência moderna, qual foi o ideal de vida, a meta – que impulsionou a todos aqueles que criaram a grande ciência, a grande técnica? Este ideal era expresso pelo chamado ‘mito do eterno progresso’: pensava-se [...] que a um elevado nível de conhecimento científico corresponderia uma medida correlata de técnica, domínio da realidade, de bem estar e de felicidade. Contudo, no começo do século XX, em 1914, quando o conhecimento científico era assombroso, não encontramos a felicidade humana, mas o desastre coletivo. [...] Qual é o erro? Que a ciência produz técnica e bem estar? Não! Onde reside o erro? Em pensar que a ciência e a técnica produzem bem estar, sim, mas para quem? Trata-se, então, de um egoísmo, individual ou coletivo perigoso.

Diante dessa constatação, pode-se indagar: Se a ciência deve servir ao homem em primeiro lugar e considerando-se que a produção da riqueza e o desenvolvimento econômico foram obtidos pelo trabalho humano, quais os motivos que alimentam essa situação? Deve-se buscar compreender a razão que os determina. Morgan (1996, p. 277) ilumina essa procura de conhecimento ao informar que “[...] há um aspecto autogerador em relação a muitos problemas contemporâneos que só pode ser atacado, fazendo-se referência à lógica que os produz enquanto problemas”.

Faz-se necessário, então, compreender a base filosófica que sustenta a racionalidade do capitalista que, por sua vez, tem no Curso de Graduação em Administração uma das instâncias principais de formação do administrador. O administrador detém o conhecimento do processo organizacional da produção, conforme visto anteriormente.

Segundo Chiavenato (2001, p. 2),

[...] a administração nada mais é do que a condução racional e estratégica das atividades de uma organização, seja lucrativa ou não lucrativa. A Administração trata do planejamento, da organização (estruturação), da direção e do controle de todas as atividades diferenciadas pela divisão do trabalho que ocorrem dentro de uma organização.

Antes, porém, de interpretar as características da racionalidade da ciência que sustenta as organizações produtivas na sociedade contemporânea, far-se-á um percurso na tentativa de compreender alguns momentos significativos do advento da ciência moderna.

A queda do Império Romano e a crescente ascensão do cristianismo contribuíram para a mudança da visão de mundo, que era marcada, principalmente, pela subordinação da filosofia à teologia. Dessa forma, não caberia aos homens interferir nem desvendar as leis do mundo. Este era sagrado e continha os mistérios da criação divina, mencionados na Bíblia, a partir de limites fixados pela Religião Católica, durante toda a Idade Média.

A referência à Idade Média não deve se constituir em reforço ao senso comum de que o mundo viveu, naquela época, sob as trevas de um imobilismo que

impediu o avanço do conhecimento. Há autores, entre eles, Saldanha (1998, p. 144-157), que reconhecem que o modo de ser grego da antiguidade, sustentado pelo princípio socrático de que o agir bem dependeria do correto saber, permaneceu na Época Medieval, em que muitas questões científicas foram tratadas com seriedade. Ilustra bem esse fato o surgimento da instituição universitária, conforme mencionado no primeiro capítulo desta dissertação.

No século XV começaram os sinais de decadência dos valores cultuados na Idade Média. Uma série de transformações histórico-sociais foi determinante para que os homens tomassem consciência de que não precisavam do jugo de uma autoridade para perceber que a natureza não é somente reflexo da criação divina. Tem leis próprias que poderiam ser decifradas e conhecidas, portanto, quantificáveis e capazes de serem expressas em linguagem matemática. Nogare (1985, p. 65) interpreta a nova mentalidade que veio à tona naquele contexto histórico, citando que “[...] se o homem pode conhecer tudo, se ele é microcosmo, ele deve poder penetrar os segredos da natureza e agir sobre ela”. Isto prenunciava transformações sociais, econômicas e políticas.

Vale citar que, nessa época, surgiu o Estado Nacional, a partir de pactos entre rei e burguesia emergente. Para firmar-se, a burguesia comercial precisava de uma nova configuração político-econômica, pois as características da sociedade feudal dificultavam o desenvolvimento daquela classe.

As transformações despertaram o interesse dos homens em retomar o estudo da cultura greco-romana, que exaltava os ideais do homem, cujos atributos principais são a razão e a liberdade. Esse movimento cultural é chamado Renascença e teve como berço a Itália, entre os séculos XV a XVI.

Outra característica da Renascença foi o humanismo. Esse movimento será tratado no capítulo terceiro, que terá como objeto central de estudo a racionalidade substantiva.

A partir de Galileu Galilei (1564-1642) a ciência passou a ser experimental. Francis Bacon (1561-1626) aprimorou o método experimental, passando a compreendê-lo como instrumento que poderia aumentar o domínio dos homens sobre a natureza. Nesse sentido, a ciência deveria valorizar a pesquisa experimental, tendo em vista proporcionar resultados objetivos para o homem. *Em*

*Novum Organum* (1620), Bacon afirmou que era necessário que o cientista se libertasse daquilo que ele denominava de “ídolos”, ou seja, as falsas noções, os preconceitos, os maus hábitos. Nesta obra, também preconizou o lema da ciência moderna: “Saber é poder”. Parece ser o primeiro pensador a ter uma visão utilitarista do conhecimento, à medida que pela aquisição do conhecimento há melhoria de vida das pessoas.

Renê Descartes (1596-1650), em sua obra *Discurso do Método* (1637) estabeleceu as bases matemáticas do método científico que, doravante, subordinaria as investigações científicas. Nesta obra o autor explica que o homem poderia alcançar conhecimentos úteis à sua vida, sendo que a aplicação desses conhecimentos transformaria os homens em senhores e possuidores da natureza.

Thomas Hobbes (1588-1679) desenvolveu uma compreensão mecanicista–nominalista da realidade, para a qual as coisas poderiam ser explicadas por meio da relação causa e efeito. A esse respeito, Ramos (1989, p. 66) esclarece que, para Hobbes, “[...] uma causa final não tem lugar senão naquelas coisas que têm senso e vontade e isso também provarei ser causa eficiente”. Para ser coerente com tal doutrina, Hobbes entende que a razão nada mais é do que cálculo de conseqüências, no sentido mecânico. No momento em que o ser humano é reduzido a uma criatura que calcula, torna-se difícil a distinção entre o bem e o mal, entre o vício e a virtude. Para este autor, portanto, o bem é tão somente aquilo para o qual o homem tende, enquanto o mal é apenas do que o homem foge. Se o bem e o mal são determinados pelos indivíduos, como seria a convivência entre os homens? Na tentativa de responder a sua inquietação Hobbes, nas suas obras *Decive* (1642) e *Leviatã* (1651), sustenta a necessidade de um poder absoluto, que impeça que os homens se destruam mutuamente, por que em seu estado normal, o homem é lobo do homem.

John Locke (1632-1704), também integrante da escola empirista, afirmava que não há nada em nossa mente que não tenha passado antes pelos nossos sentidos. Justifica, assim, a sua teoria da *tabula rasa*, em que a mente é como uma tábua onde não há inscrições. A sensação e a reflexão se constituem nas fontes possíveis do conhecimento, pois se compreende que a sensação é o resultado da modificação feita na mente por meio dos sentidos, enquanto a reflexão é a percepção que a alma tem daquilo que nele ocorre.

Autores como René Descartes, Francis Bacon e Thomas Hobbes utilizaram o conceito, razão, com o significado que a ele foi dado no começo do período moderno da história intelectual do ocidente, tornando-o compatível com os fundamentos da sociedade moderna. Conceito-chave da vida humana individual e associada,

[...] a razão era entendida como força ativa na psique humana que habilita o indivíduo a distinguir entre o bem e o mal, entre o conhecimento falso e o verdadeiro e, assim, a ordenar sua vida pessoal e social. Mais ainda, a vida da razão na psique humana era encarada como uma realidade que resistia à sua própria redução a um fenômeno histórico ou social (RAMOS, 1989, p. 2-3).

A partir do século XVII, a confiança no racionalismo como vetor de liberdade e principal instrumento para enfrentar os desafios da vida e a consolidação metodológica da ciência moderna fez surgir um novo mito, qual seja, a idéia do progresso. Acreditavam os cientistas que a boa aplicação dessa técnica faria com que a ciência passasse a ser vista não apenas como possibilidade de conhecer e agir sobre a natureza, libertando o homem de medos e credices pelo uso da razão, mas como mecanismo de melhoria de vida.

O movimento Iluminista do século XVIII fundamenta-se no progresso e na melhoria de vida, na capacidade de o homem servir-se da sua razão para afastar medos e credices e combater as irracionalidades existentes no mundo. A essência desse saber Iluminista é a técnica que, aliada à ciência, permitiria o domínio da natureza e a construção de um mundo racional centrado na liberdade política, econômica e religiosa. Era crença dos cientistas que o eficiente emprego desse conhecimento científico corrigiria as desigualdades provocadas pelos indivíduos, pois todos os homens deveriam ter proteção contra arbitrariedades, injustiças e opressão. O trabalho e o conseqüente desenvolvimento econômico eram a base de construção do mito sobre um mundo de felicidade, uma vez que a ciência, a técnica e a razão deveriam voltar-se para o mundo social, a serviço da humanidade.

Os valores iluministas podem ser relacionados ao desenvolvimento do comércio burguês, presente no limiar da Renascença, na busca pela igualdade jurídica, pela tolerância religiosa e filosófica, pela liberdade pessoal e social e propriedade privada. Tais valores são essenciais à sociedade capitalista.

A burguesia, como mencionado, surge ainda na Idade Média como consequência da relação dos segmentos dos comerciantes e artesãos, constituindo-se em elemento de desestruturação da ordem feudal. É nesse processo que se engendra o modo de produção capitalista. Com base nos princípios filosóficos do poder da ciência, o capitalismo suscita a abolição da escravidão, optando pelo trabalhador assalariado. Como se o capitalismo defendesse o trabalhador! É concebido que esse sistema defende a economia de mercado e a redução do controle do Estado na esfera econômica. É fenômeno que desloca o eixo econômico do campo para a cidade.

Esse cenário foi propício ao desenvolvimento do modo de produção capitalista, que se tornou marcante a partir da Revolução Industrial, em meados do século XVIII, com a introdução, em grande escala, da indústria mecanizada na Inglaterra.

A Revolução Industrial é analisada por Landes (1994), que a aponta como um processo de transformação tecnológica e industrial, iniciado na Europa ocidental a partir de 1750. A Revolução Industrial, consideradas diversas etapas, estende-se até aos dias atuais. Não foi um processo de mudança repentino, visto que o conhecimento da atividade fabril ter existido na antiguidade, sem, contudo, ser mecanizado. Sabe-se de produções pré-industriais desenvolvidas por corporações de ofício na Idade Média, constituídas por artesãos, ourives, outros. Data do século XIII a introdução do lucro no processo produtivo e comercial, quando artesãos e suas corporações passaram a produzir em suas oficinas para o mercado e comerciantes. O novo sistema de produção transforma as relações sociais e surgem duas classes sociais fundamentais para o funcionamento do sistema. Os empresários, detentores do capital, proprietários das máquinas, prédios, matéria prima e bens produzidos pelo trabalho. Os operários, possuidores da força de trabalho, que a vendem aos empresários para produzirem mercadorias em troca de salários. Segundo Dobb (1988), desde a metade do século XVIII, na Inglaterra, o capital passara a ter predominância sobre o trabalho, sendo que as relações de produção foram se alterando segundo a dinâmica da transformação da produção de pré-capitalista a capitalista.

Em função das transformações observadas no processo produtivo a partir da Revolução Industrial ocorrida em 1750, tem sido unânime que a industrialização

viveu três revoluções. O destaque dos seus principais traços é importante para melhor apreensão deste estudo.

A Primeira Revolução Industrial ocorreu a partir de 1760 e se estendeu até 1850. A Inglaterra liderou esta revolução e alguns fatos podem explicar o seu protagonismo: a) política protecionista que tornou o comércio externo superior ao consumo doméstico, permitindo ao país ter a mais importante zona livre de comércio da Europa; b) sistema financeiro avançado e fortalecimento da burguesia propiciaram investir no campo, criando, sem obstáculos, os cercamentos de terras; c) novos métodos agrícolas permitiram o aumento da produção e, conseqüentemente, muitos camponeses deixaram de ter trabalho no campo ou foram expulsos da terra, sendo obrigados a mudar para as cidades e venderem a sua força de trabalho para os proprietários da indústria emergente.

A Inglaterra era grande produtora de algodão. Possuía considerável reserva de carvão, situada perto de portos importantes. Com a utilização do vapor como fonte de energia houve a substituição da força humana na produção de tecidos e outros produtos. O transporte e a indústria têxtil foram aperfeiçoados. Houve forte expansão do emprego, acompanhado, porém, da expropriação dos trabalhadores. Surgiram os primeiros sindicatos em defesa dos assalariados. Nesta fase, o trabalho era semi-artesanal, pesado e insalubre.

A Segunda Revolução Industrial iniciou-se em torno de 1913, sob a liderança dos Estados Unidos. A indústria de destaque foi a automobilística. A energia elétrica e o motor de combustão passaram a ser usados. Com a descoberta da energia elétrica, a produção industrial ganhou um novo ritmo pela aplicação do método científico de administração da produção com base no conhecimento de Frederick Taylor (*taylorismo*) e pela produção em série nas linhas de montagem proposta por Henry Ford (*fordismo*). A fragmentação do trabalho constituiu-se em fator importante para a apropriação do processo produtivo pelos capitalistas, em uma relação com o modelo gerencial administrativo em que alguns supervisionavam e outros trabalhavam. O trabalho era especializado, fragmentado, intenso, rotineiro, insalubre e hierarquizado

A Terceira Revolução Científica tem o Japão na liderança desde 1975 com a indústria automobilística e eletroeletrônica. O paradigma industrial é a Toyota. O trabalho se processa de modo polivalente, integrado, em equipe, intenso, flexível e

pouco hierarquizado. A base organizacional de produção é a linha de montagem just in time e da qualidade total, com integração entre gerência e execução. Esse processo produtivo é conhecido por toyotismo. Nesta etapa do capitalismo, o mercado se globalizou apoiado na expansão dos meios de comunicação e de transporte, e os sindicatos foram obrigados a mudar suas estratégias de defesa de direitos dos trabalhadores. A luta agora não é só elevar salários, é sim, manter o trabalhador em seu posto de trabalho a qualquer preço.

A confiança na combinação ciência e técnica, expressa por Augusto Comte (1798-1857), no final do século XIX se transforma em arcabouço filosófico da industrialização e do progresso capitalista. Com base nas leis da ciência natural, o positivismo comteano preconiza que o homem se torna capaz de prever fenômenos naturais, aumentando, assim, a eficácia no agir sobre a natureza.

*Ver para crer* é o lema da ciência positiva que transforma o conhecimento científico em instrumento de domínio eficiente do homem sobre a natureza, como meio eficaz do progresso, deve estar subordinado à ordem. Tem-se, assim, o lema positivista: ordem e progresso.

A ciência moderna, principalmente nas suas vertentes materialista, mecanicista e racional levou os homens ao encantamento do mundo por si próprios. Dispensaram a sensibilidade, a emoção, a religião, a magia e crendices, agora transformadas em razão, racionalidade, método científico, cálculo, mercado, lucro, objetividade, técnica, ciência. Essa transformação resultou simultaneamente em um distanciamento da metafísica e de uma aproximação da física.

A esse respeito Weber (1982, p. 165) assim se manifesta:

Não há forças misteriosas incalculáveis, mas podemos, em princípio, dominar todas as coisas pelo cálculo. Isso significa que o mundo foi desencantado. Já não precisamos recorrer aos meios mágicos para dominar ou implorar aos espíritos, como fazia o selvagem, para quem esses poderes misteriosos existiam. Os meios técnicos e os cálculos fazem isso.

O homem na organização ficou refém dela!

## 2. A longa marcha do capitalismo

Com base no raciocínio até aqui desenvolvido é possível conceituar o modo de produção pela maneira como se organiza a produção dos bens materiais em um determinado estado de desenvolvimento social, em que as forças produtivas e a forma das relações de produção exercem fundamental influência.

Evidentemente, o modo de produção existente em uma sociedade define a base das relações de produção, impõe a ideologia da classe dominante, determina a organização social dos homens, suas idéias, as concepções políticas, instituições sociais e até a forma de governo. Os diversos modos de produção apontados por Marx (1978) explicam o seu caráter transitório, histórico, porque construídos pelos homens.

Muitos estudiosos ao se debruçarem sobre a análise da classe capitalista e da classe trabalhadora explicaram o processo de exploração, que é de conflito entre capital e trabalho no modo de produção capitalista. Ao capital interessa comprar o tempo de trabalho do trabalhador mais barato possível, por um salário que equivale a certa parte do tempo pago. A outra parte converte-se em lucro do capitalista. Trata-se de mais-valia, que é o trabalho não pago, apropriado privadamente. Nesta relação, aparece a face injusta do trabalho, ou seja, a alienação. É neste contexto que se busca compreender a racionalidade instrumental que orienta o Curso de Graduação em Administração na formação do administrador das organizações capitalistas.

A Sociologia, como ciência que busca compreender a sociedade humana, enfatiza que o surgimento dos conflitos e lutas de classe nas sociedades mais complexas (pós-tribais) foi preponderante para o estabelecimento de Estados, cujas ações governamentais se fundamentaram na coerção, dominação e exploração de uma classe em favor de outra. O caráter histórico desses conflitos não passou despercebido pelos estudiosos e no seu centro estava o sujeito - ser social e, por conseguinte, criatura de relações sociais.

Deve-se entender por mundo moderno o padrão de acumulação do capital instaurado pelo modo de produção capitalista que, nesta contemporaneidade, assume o modelo de produção toyotista. Segundo Antunes (2002, p. 53), "Trata-se

de um processo de organização do trabalho cuja finalidade essencial, real, é a intensificação das condições de exploração da força de trabalho, reduzindo tanto o trabalho improdutivo, que não cria valor, quanto suas formas assemelhadas”.

A expansão do sistema capitalista teve de superar inúmeros obstáculos para adaptar os artesãos e camponeses ao mundo do trabalho assalariado. O seu antigo modo de vida privilegiava a liberdade, o equilíbrio entre o trabalho e o consumo, a independência e o ócio. A passagem dessa cultura para um sistema que exige a imposição de um ritmo mecânico, quantitativo e qualificativo da produção foi um processo longo, doloroso e contraditório. A esse processo soma-se o desconforto de passarem a ser subordinados, observados e controlados por outros homens.

Naturalmente, há de se entender que nesse processo surge uma aversão e rebeldia ao modo de produção capitalista, representada, inclusive, por atos de sabotagens praticados pelos trabalhadores. Uma das possíveis formas para compreender a acomodação a tais circunstâncias é a aceitação da ideologia da classe dominante, pois, ideologicamente, os interesses dessa classe ganham a aparência de corresponder aos interesses de toda a sociedade com a anuência do Estado.

Tal observação é explicada por Chauí (2001b) por meio da concepção de ideologia. É um fenômeno objetivo e subjetivo produzido pelas condições objetivas da existência social dos indivíduos. É, portanto, uma abstração e inversão da realidade que permanece sempre no plano do aparecer social, em que a realidade é mascarada por permitir a legitimação da exploração e dominação. Por intermédio da ideologia, toma-se o falso por verdadeiro e o injusto por justo. Habermas (1993, p. 27), afirma que uma forma de consciência “[...] é ideologicamente falsa se contém uma falsa convicção no sentido de que o interesse particular de um subgrupo seja o interesse geral do grupo inteiro”.

Ramos (1989, p. 1-2), em sua crítica à razão moderna, desvela a ideologia que atravessa a teoria da organização, cuja base de sustentação é a racionalidade instrumental. Essa teoria, para o autor, é ingênua porque desfigura a vida humana associada ao convencer seres humanos de que a obtenção de resultados positivos é o que conta, não importando se esse processo é executado de forma desumana. Há uma inversão de valores, em que o ter e o fazer assumem a centralidade da vida do ser. A ciência de resultado utilitarista é assumida pelo indivíduo como norteadora da

sua vida. Agir como homem humanizado ou homem autômato? Lamentavelmente, o homem tem obtido sucesso no sistema capitalista de produção. A ingenuidade da teoria organizacional, centrada na racionalidade instrumental encontra seus fundamentos.

A respeito do conceito ingenuidade, Ramos (1989) o utiliza

[...] no sentido em que a empregou Husserl, que reconhece que a essência do sucesso tecnológico e econômico das sociedades industriais desenvolvidas tem sido uma conseqüência da intensiva aplicação das ciências naturais. No entanto, a capacidade manipuladora de tais ciências não constitui, necessariamente, uma indicação de sua sofisticação teórica [...] Em outras palavras, as ciências naturais do Ocidente não se fundamentam numa forma analítica de pensamento, já que se viram apanhadas numa trama de interesses práticos imediatos. É por isso, talvez, o que Husserl quis dizer com a afirmação: 'Toda ciência natural é ingênua, relativamente a seu ponto de partida. A natureza, que irá investigar, está simplesmente à disposição dela para isso' (HUSSERL, 1965, p. 85 apud RAMOS, 1989, p. 1-2).

A inserção das pessoas nas novas relações de produção exigiu que cada indivíduo perfizesse, em pouco tempo, o caminho que seus antecessores haviam percorrido em séculos na história da configuração dos costumes. Percebia-se, porém, a ineficácia da utilização dos mecanismos até então disponíveis e utilizados para prepará-los em benefício dos novos capitalistas, isto é, o ambiente de trabalho, a família e o serviço militar.

É nesse cenário que a escola passa a desempenhar o papel fundamental como instância formadora de mão de obra. Enguita (1989), estudioso da educação espanhola, elucida essa etapa do modo de produção capitalista, em cujas entrelinhas se lê também a importância **decisiva do papel exercido pelo poder dominante:**

Era preciso inventar algo melhor, e inventou-se e reinventou-se a escola; criaram-se escolas onde não as havia, reformaram-se as existentes e nelas se introduziu à força *toda a população infantil*. A instituição e o processo escolares foram reorganizados de forma tal que as salas de aula se converteram no lugar apropriado para acostumar-se às relações sociais do processo de produção capitalista, no espaço institucional adequado para preparar as

crianças e jovens para o trabalho (ENGUIITA 1989, p. 30-31) (grifo nosso).<sup>15</sup>

A centralidade da escola na formação dos trabalhadores foi um feito que muito bem se ajustou aos interesses do patrão. Favorecia, sem conflitos, a transferência para a empresa dos bons costumes, disciplina e submissão desenvolvidos nas escolas pelos alunos (futuros trabalhadores). Esse fato foi também analisado por Jackson e Enguita:

Os hábitos de obediência e docilidade engendrados na sala de aula têm um alto valor de retorno em outros contextos. No que concerne à sua estrutura de poder, as salas de aula não diferenciam muito das fábricas ou das oficinas, estas onipresentes organizações em que se gasta uma parte tão grande de nossa vida adulta (Jackson *apud* ENGUIITA, 1989, p. 150).

Foucault (1977)<sup>16</sup> afirma que a disciplina fabrica corpos submissos e exercitados, porém dóceis. São capazes de utilizarem a força no limite máximo, para fins de utilidade produtiva, e de a anularem, por questão de obediência política. Reside, assim, na disciplina e submissão, uma dicotomia. Se por um lado aumenta a aptidão para o exercício de tarefas físicas, por outro, a disciplina se transforma em elemento mediador de sujeição aos esquemas ideológicos do poder.

Em síntese, parece lógico entender que disciplina e submissão, vivenciadas em diversas escolas, são fruto da manifestação do poder do Estado, a serviço da ideologia burguesa. Esse é o panorama da missão da escola ao treinar e qualificar trabalhadores, em favor da elite.

Enguita (1989) esclarece que na Espanha, outro aspecto que contribui para o poder da escola de inculcar idéias e forjar costumes é o tempo que estudantes nela se vêem imersos. Com exceção da família, nenhuma outra instituição absorve tanto tempo das pessoas. “Do jardim de infância<sup>17</sup> em diante, o estudante começa a aprender como é verdadeiramente a vida na Empresa” (ENGUIITA, 1989, p.151).

---

<sup>15</sup> Essa citação tem pertinência no sentido de ilustrar o papel da escola na formação e conformação de mão de obra na fase inicial do modo de produção capitalista em países europeus. Não é o caso da Brasil que, até os dias atuais, parte considerável da população infantil não tem acesso às escolas.

<sup>16</sup> O sentido de disciplina é retirado de Foucault, em virtude da relação entre o significado de disciplina assumido neste estudo. Confira Michel FOUCAULT, **Vigiar e punir**, 138.

<sup>17</sup> A realidade brasileira é outra. Há creches para pobres.

A esse respeito, o estudo dos Aparelhos Ideológicos do Estado, desenvolvido por Althusser (1970), é esclarecedor do papel da escola. Em um primeiro momento, esses aparelhos devem ser entendidos como “[...] realidades que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas (ALTHUSSER, 1970, p. 43)”. Os Aparelhos Ideológicos do Estado são, portanto, espaços de exercício do poder pelo Estado, em que é assegurada a reprodução das relações de produção.

Depreende-se da história que no período pré-capitalista o Aparelho Ideológico do Estado dominante era o religioso, pelas funções que exercia no âmbito religioso, cultural, informação e ensino escolar.

A longa luta da burguesia industrial, durante o século XIX, foi marcada pelo estabelecimento da hegemonia da instituição escolar em substituição das funções exercidas pela Igreja. Na sociedade capitalista a educação passou a ser considerada uma valiosa mercadoria, porque permite ao capitalista aumentar o lucro, que é uma das formas da manifestação da extração de mais-valia do trabalhador.

Nesse contexto, pode-se entender a importância dada às escolas como locus privilegiado de ensino para a qualificação do trabalhador.

A adoção do modelo *toyotista* de produção pelo capitalismo contemporâneo, em que a qualidade total assume a condição de principal vetor de sua expansão e consolidação, exigiu que os trabalhadores incorporassem seus conhecimentos ao processo produtivo. Este fato foi determinante para que a educação se convertesse em um “[...] importante instrumento para o capital apropriar-se do *savoir faire* intelectual e cognitivo do trabalho” (ANTUNES, 2002, p. 55).

Pode-se afirmar que a racionalidade *toyotista*, cenário da Terceira Revolução Industrial, se estrutura sobre os princípios do modelo de produção que busca, de maneira criativa e flexível, adequar-se às limitações inerentes ao processo produtivo, ao invés de confrontá-las, com vistas a favorecer um ambiente propício à produtividade.

A inter-relação entre produção e conhecimento científico, que se expande fortemente no sistema capitalista de produção, exige, por sua vez, contínua procura de “empregabilidade” por parte dos trabalhadores, traduzida pela formação e qualificação.

Se o conhecimento tecnológico da maquinaria assegura o ingresso no campo produtivo de trabalhadores qualificados, por outro lado, aumenta o “estranhamento” (alienação) do trabalhador capacitado no processo de produção.

A esse respeito, Antunes (2002) expõe que

Como a máquina não pode suprimir o trabalho humano, ela necessita de uma maior interação entre a subjetividade que trabalha e o novo maquinário inteligente. E, nesse processo, o envolvimento interativo aumenta ainda mais o estranhamento do trabalho, amplia as formas modernas da reificação, distanciando ainda mais a subjetividade do exercício de uma cotidianidade autêntica e autodeterminada (ANTUNES, 2002, p. 131).

A intensificação do trabalho pela interação do trabalhador com a *maquinaria inteligente*, à qual ele transfere parte do seu saber intelectual, obrigando-o a trabalhar no ritmo da máquina, não confirma o autodespotismo do trabalhador? Não se consuma nesse processo a perda da subjetividade do trabalhador? Ao perder a sua subjetividade, o trabalhador não se reduz a objeto, à coisa? A aceitação desse raciocínio mergulha, portanto, o trabalhador no mundo da “coisificação”, da “reificação”.

A transferência do saber intelectual do trabalhador para a máquina informatizada, além de gerar a transformação de trabalho vivo em trabalho morto, aumenta a intensidade da sua ação laborativa. A consequência primeira desse fato é o desemprego de milhares de trabalhadores.

Hobsbawm (2000), vincula o desemprego a essa reificação, ao afirmar que

[...] a melhor maneira de ilustrar tais consequências é através do trabalho e do desemprego. A tendência geral da industrialização foi substituir a capacidade humana pela capacidade das máquinas, o trabalho humano por forças mecânicas, jogando com isso pessoas para fora dos empregos (HOBBSAWM, 2000, p. 402).

Na mesma linha de raciocínio, Santos (1992) explica que esse processo traz consequências para os próprios trabalhadores, ao confrontá-los com a geração subsequente, uma vez que

[...] o tempo de trabalho incorporado na formação dos novos trabalhadores é cada vez maior, não só mais intensivamente, dadas as alterações nas tecnologias de ensino, mas também extensivamente, dado o aumento dos anos de escolaridade, aumentam-se as qualificações da força de trabalho. [...] Assim, se uma geração de trabalhadores incorpora na formação dos seus filhos um tempo de trabalho superior ao dela, quando a nova geração entrar no processo de trabalho, desvaloriza a geração dos pais (SANTOS, 1992, p. 49-50).

Assevera o autor, ainda, que essa desvalorização imposta aos trabalhadores qualificados não afeta a sua capacidade de despender tempo de trabalho complexo. Os capitalistas aproveitam disso duplamente: usam de uma força de trabalho desvalorizada, porém com capacidade de produzir mais-valia relativa.

Vale ressaltar que as empresas não participam da formação das sucessivas gerações de trabalhadores, cabendo essa tarefa às esferas familiar, às instituições sociais, com destaque para a escola e o meio social. Bruno (1996) assegura que

[...] as empresas só investem efetivamente na qualificação de seus funcionários, isto é, objetivando uma mudança de base e não meramente incremental das qualificações, de forma extremamente seletiva, ocupando-se apenas daqueles trabalhadores que já possuem um conjunto de aptidões nas esferas referidas; família, escola e meio social (BRUNO, 1996, p. 99).

As empresas quando se aventuram ao treinamento de trabalhadores, procuram agregar qualificações ao seu quadro de funcionários. A especificidade do treinamento não alcança as novas gerações, que, por sua vez, devem procurar a socialização para o trabalho nas três esferas, antes citadas. Por outro lado, confirma a autora que os novos trabalhadores não devidamente treinados, que eventualmente ingressam no mercado de trabalho, são destinados a serviços simples, sem possibilidade de serem selecionados para cursos de aperfeiçoamento.

Santos (1992, p. 47-48) compartilha esse posicionamento ao citar que

[...] a luta dos trabalhadores para valorizar a sua força de trabalho, o desenvolvimento da tecnologia capitalista e o aumento da mobilidade da força de trabalho fizeram com que a formação da força de trabalho não ficasse restrita ao âmbito familiar ou particularizada por

empresa, tornando-a, ao contrário, geral e universal. Dessa forma, a instrução geral passou a ser uma das condições gerais de produção e da reprodução da força de trabalho, daí o seu caráter obrigatório. [...] Mas, além dos capitalistas estarem de acordo com a universalidade e a obrigatoriedade do ensino, fazem ainda apologia da gratuidade do ensino destinado aos trabalhadores.

A partir do momento que a educação escolar assumiu a função de reprodução da força de trabalho, passou a ser considerada um bem que deveria ser consumido por todos (FREITAG 1986). Afinal, representava a possibilidade de desenvolvimento individual e social.

Nessa condição, o Estado brasileiro assumiu parte dos gastos da qualificação dos trabalhadores, atendendo, assim, interesses da classe capitalista. Antes, a educação, em razão das restrições impostas ao seu acesso, prejudicava alguns e se prestava a desempenhar as funções de reprodução da estrutura de classes, propagadora da ideologia do poder dominante. Os gastos educacionais pelo Estado, mesmo que em parte, é legitimado pelo argumento de que educação é investimento.

Em decorrência das políticas educacionais, as organizações escolares sentiram a influência da adoção do novo modelo gerencial das empresas, uma vez que na visão dos empresários da educação o modelo mais adequado do ensino é o eficiente, o eficaz e o racional.

### **3. Qualidade total na empresa e na escola**

A dimensão assumida pelo fenômeno qualidade total no atual cenário mundial atravessa o modo de produção capitalista, instituições políticas e sociais e, conseqüentemente, a educação.

Os princípios da qualidade total são transportados do Japão para os Estados Unidos. Neste país encontrou campo fecundo de aplicação e divulgação do modelo, a partir dos anos 1980. Costa (1996) esclarece que qualidade total tem o seu refinamento ancorado no conceito de excelência. O termo excelência “[...] tornou-se

uma dominante (talvez uma moda) de diversos estudos organizacionais, de modo especial na vertente de administração e gestão” (COSTA, 1996, p. 113).

Assmann (1998) é um crítico da qualidade total e historia a evolução do seu conceito, assim:

Chama a atenção que um conceito tão simples como o de qualidade não tenha tido ressonância maior no passado. Começamos a ouvir falar dele no início dos anos 80, no contexto da expressão qualidade de vida à qual se referiam, como expectativa, os intelectuais que denunciavam uma sociedade que, por seu culto à produtividade e a eficiência, estava deteriorando seriamente seu componente humano e seu meio ambiente. Dez anos mais tarde, no umbral de uma nova década, tanto as organizações produtivas quanto as governamentais manifestam interesse no que lhes propalam certas designações como Qualidade Total, Gestão de Qualidade e Círculos de Qualidade (ASSMANN, 1998, p. 187).

O autor alerta para o processo de resignificação a que foi submetida a palavra qualidade e afirma que se trata de uma expropriação ideológica, uma vez que foi aprisionada pela lógica do mercado, que, a partir da queda do muro de Berlim, em 1989, adquiriu força de pensamento único no campo da administração e outros. O capitalismo ao eleger o *slogan* “o cliente em primeiro lugar”, alegava a omissão do socialismo no atendimento às necessidades da população.

A partir do referencial teórico deste estudo, percebe-se que, no contexto neoliberal, a reverência que se faz às dimensões da competitividade e eficiência destruiu o sentido nuclear da palavra qualidade, ou seja, o seu componente humano. Interessante que qualidade, que era tida como pressuposto de vida, voltou-se contra ela e o seu meio ambiente (BRZEZINSKI, 2005).

A grande diversidade semântica derivada do discurso da qualidade total, apropriada pelo capitalismo, deixa de ser qualidade de vida para transformar-se em qualidade da criatividade, qualidade para a competitividade ou qualidade produtiva.

Vale a pena citar alguns significados de qualidade usados em cursos de *Marketing* que proliferam no país (Mezomo, 1997): Qualidade

- é inconformidade com todo tipo de erro e defeito.
- é jornada e não destino, pois exige melhora a cada dia.

- é não aceitar nada que signifique apenas o possível. O limite é o impossível.
- é simbiose que valoriza a pessoa que produz, o cliente que se beneficia e a organização em que tudo acontece.
- é arte de encantar, oferecendo mais do que é solicitado.
- supõe produzir mais e melhor, flexibilidade, saber trabalhar em equipe, liderança, conhecimento.

Embora o paradigma da eficiência e qualidade tenha a sua gênese no modo de produção capitalista, os norte americanos e os europeus perceberam que o processo de produção industrial dos asiáticos, em particular dos japoneses, havia algo diferente. Estudos indicaram que a expansão mundial dos produtos asiáticos estava intimamente vinculada ao processo organizacional das empresas, que primava pela satisfação do cliente, princípio da qualidade total.

Os japoneses, acostumados à disciplina e sacrifícios, vivem a plenitude do *kaisen*, palavra que significa conhecer no coração que a qualidade vale a pena, aperfeiçoamento contínuo. Mezomo (1997), assinala que *kaisen* começa na alta administração de empresas e se estende a todos os níveis da organização da produção, que plenifica o aperfeiçoamento contínuo.

São duas as regras, citadas por Mezono , que justificam a qualidade total: Regra nº 1. O cliente sempre tem razão; regra nº 2. Se você achar que o cliente está errado, volte à regra nº 1.

Não resta dúvida de que o discurso sobre a qualidade total faz parte de uma intensa utopização da lógica do mercado. Assmann (1998, p. 188-191) acentua que

[...] o Brasil, por exemplo, não escapou desse chamariz ideológico, que tudo abarca e subsume, em que a modernização só é possível se vinculada ao projeto neoliberal. [...] A isso, se confere o nome de opção estratégica pela modernização tecnológica.

Um fato que chama atenção é o silêncio sobre os efeitos negativos da qualidade total nas organizações. Diante dos fatos é preciso reconhecer: a) as conseqüências da pressão para que seres humanos trabalhem, niponicamente, no ritmo da maquinaria eletrônica, que reduz homens e mulheres trabalhadores à

condição de peças de engrenagem; b) que desemprego é hoje um componente estrutural da sociedade mundial.

A título de exemplo, em 1985, a International Business Machines (IBM) tinha 406.000 empregados, e 302.000 em 1994 (VIEIRA, 2000). Estima-se que no ano de 2006 o número de funcionários deverá atingir a casa dos 330.000, em virtude da estratégia de substituição de funcionários bem remunerados por mão de obra menos dispendiosa, a ser contratada em países emergentes (APRENDIZ GUIA DE EMPREGOS, 2004).

Na esteira desse raciocínio, Assmann (1998, p. 189) afirma:

Muitas das grandes corporações transnacionais trabalham com uma perspectiva de “cenário futuro”, para o ano 2010, de entre setecentos milhões a um bilhão de consumidores potenciais, com apreciável poder aquisitivo. [...] Isto numa humanidade de, previsivelmente, seis e meio a oito bilhões de habitantes. É para este recorde de clientela que se planeja o “crescimento econômico” e a melhoria da “qualidade de vida”. Qualidade passa a ser, então, igualmente um conceito seletivo e recortado.

A herança do fetiche da qualidade total está à mostra na realidade social – desemprego, miséria, fome, perda de soberania dos países periféricos –, muito embora os adeptos da qualidade total não reconheçam a perversidade destes efeitos.

Assmann (1998, p. 190) denuncia a segregação decorrente da qualidade total:

Vivemos numa fase da história em que a competência e a capacidade passaram a formar parte do próprio conceito de trabalho [...]. O trágico é que, em vez de se priorizar o acesso universal de todos os seres humanos em níveis exequíveis de qualidade de vida, a minoria rica de um mundo, regido pela lógica da acumulação do capital, tende a identificar qualidade com sofisticação de produtos e serviços para clientes especiais.

Talvez seja lógico pensar que a resposta não deve estar no comodismo que subjaz na mera concepção daqueles que elegeram a qualidade total como fator de vantagem competitiva da naturalização do primado do lucro a qualquer preço.

Compreende-se, porém é impossível aceitar, que a opção pelas regras frias, calculistas e utilitaristas determinadas pelo mercado faz com que o homem perca a noção do social e naturalize o lucro como razão da existência humana, mesmo que isto implique em destruir o outro.

A adoção do mercado como fator de regulação da vida social é passível de compreensão à luz do entendimento da relação entre homem social e homem político. Os pensadores clássicos nunca identificaram o homem como um ser puramente social. A socialidade humana era tão somente uma condição que o homem compartilha com outros animais, posto que são seres pertencentes ao reino natural. Pelo uso da razão, o homem transcende a condição de ser socialmente determinado e se transforma em ator político. Socialidade, portanto, é condição de bando, indigna do homem político.

Ramos (1989, p. 30), esclarece que

[...] no domínio político, o homem é destinado a agir por si mesmo, como um portador de razão no sentido substantivo. No domínio social, ao contrário, a preocupação “apenas com a vida”, prevalece, e ele age como uma criatura que “calcula”, isto é, como um agente econômico. [...] Aristóteles tinha percepção de que o modelo da melhor forma política de vida, aberto ao comando integral da razão substantiva, só poderia ser conseguido historicamente, por acaso. Sabia que nenhuma comunidade política está, eternamente, a salvo da influência solapadora dos interesses sociais. Mas, onde quer que esses interesses práticos constituam o único critério para ações humanas, não existe nenhuma vida política.

Como foi exposto, a ciência social moderna ao atacar a razão clássica, secundarizando fundamentos da razão substantiva e sobrepondo-lhe condições valorativas puramente naturais, reduziu o ser humano a uma criatura que calcula, seguidor de normas objetivas e de conveniência, cujas ações são norteadas pelo cálculo utilitário de resultados. O ser humano viu-se imerso no sistema capitalista de produção, em que o mercado, com suas regras frias de obtenção de resultados, passou a ser o regulador da maioria dos acontecimentos da vida humana.

Para Arendt (1997) na sociedade de mercado, a esfera pública foi invadida pelo social, em que este não representa interesses coletivos, mas os interesses privados dos indivíduos. Com efeito, o social passou a ser instrumento do governo

para implementar ações legitimadoras da propriedade privada que busca, em primeira mão, acumular riquezas. Dessa forma, a política foi subsumida pelo poder do Estado, não mais como espaço do cidadão negociar os interesses do bem coletivo, mas para se tornar uma função do Estado, que detém o monopólio da violência para preservar a ordem e o interesse social.

Ao criticar o poder político assentado na lógica da racionalidade da sociedade moderna, Arendt (1997) esclarece que poder não é apenas capacidade para dispor arbitrariamente da vontade dos governados. Pelo contrário, o poder na esfera política se legitima pelo consenso, em que este é entendido como pressuposto da condição humana. Na concepção da autora, política deve sempre estar relacionada ao conceito de esfera pública, base em que o bem coletivo é construído.

É com a interposição da autoridade do Estado, responsável pelas políticas públicas de educação, que se pode entender a penetração das regras mercadológicas das organizações econômicas nas escolas.

A lógica da qualidade da produtividade e da eficácia da rentabilidade, busca constante dos donos do capital, toma o caminho da educação. Antes já o tomara ao transformar a escola em lócus privilegiado para a formação e qualificação dos trabalhadores, conforme mencionado anteriormente. A esse respeito, argumenta Vieira (2000, p. 45) que

[...] o princípio orientador da concepção de “*qualidade total*” parece muito simples. Há um pressuposto de que quanto mais claro seja o entendimento que as pessoas tenham das organizações que integram, e quanto maior o poder decisório e o compromisso das mesmas com suas finalidades, maior a produção e melhor o produto. Assim, grosso modo, a participação, o compromisso e o poder decisório são elementos-chave nesse modelo gerencial.

Neste sentido, indaga-se: o modelo de qualidade total bem sucedido nas empresas, não seria o caso de transportá-lo para a escola, ou para outras organizações educacionais?

A argumentação dos privatistas do ensino transpõe a ideologia da qualidade total para que as escolas se transformem em organizações lucrativas. É importante citar alguns.

- Em 1988, a Confederação Nacional da Indústria (CNI) formulou críticas ao sistema educacional brasileiro no documento Competitividade Industrial, em que se destacava: 1. Maior rigor na transferência de recursos para o sistema universitário. 2. Incentivos à participação de recursos privados na manutenção do sistema de ensino público (OLIVEIRA, 2003, p. 48).

Ao estudar o documento entende-se que o empresariado tem intenção de financiar a educação pública, construindo uma nova institucionalidade da educação brasileira, e advoga para si o direito de nela interferir.

- O documento Ensino Fundamental e Competitividade Industrial, elaborado em 1992 pelo Instituto Herbert Levy, mostra o modelo de educação proposto pelos industriais e destaca a implementação de mecanismos de controle de qualidade das escolas, além de propor novas formas de financiamento da escola pública (OLIVEIRA, 2003, p. 48-49).
- No ano de 1998, a CNI lançou o documento Competitividade e Crescimento: a agenda da indústria. Apresentam-se alguns destaques: 1. Estimular a integração da universidade-empresa, vinculando o público ao privado. 2. Estabelecer critério da competição para distribuição das verbas entre os centros de ensino e pesquisas e institutos tecnológicos. 3. Buscar a aproximação dos centros educacionais às necessidades de mercado. 4. Implementar a fiscalização à *posteriori* das pesquisas universitárias.
- Principalmente durante os anos noventa, a privatização tornou-se necessidade, pois tem-se a impressão de que “[...] não poucos torcem para que se aprofunde ainda mais o descalabro dos serviços públicos para, assim, poder contrapor-lhes uma qualidade melhor de substitutos mercadológicos desses serviços” (ASSMANN, 1998, p. 192). Isso revela a intenção de abrir as portas para as contrapropostas mercadológicas de prestação dos serviços, sob a égide da qualidade total.

Oliveira (2003, p. 51) colheu no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) dados representativos dessa realidade e assim

os apresenta: “A privatização do ensino superior torna-se mais evidente quando observamos que entre os anos de 1994 e 1998 as matrículas na rede federal cresceram apenas 12,4%, enquanto na rede privada esse percentual chegou a mais de 36%”. Com base no senso do INEP da Educação Superior, no ano de 2003 foram matriculados em universidades brasileiras 3.887.022 estudantes, sendo 1.136.370 em universidades públicas e 2.750.652, em privadas. A rede pública ofereceu, portanto, menos de 30% das vagas em cursos de graduação em universidades.

É interessante a análise que Frigotto fez, em entrevista concedida a Bezerra (2004), das campanhas do governo Fernando Henrique Cardoso. A legalidade havia sido garantida pela livre, planejada e espontânea opção pela adesão do Brasil ao Consenso de Washington: “As próprias campanhas de ‘adote uma escola’, ‘padrinho de uma escola’, ‘voluntariado da escola’, ou ‘amigo da escola’ foram nos dizendo que este espaço é a Casa da Mãe Joana” (BEZERRA, 2004, p. 98).

Chama atenção o despropósito com que o então Ministro da Educação Paulo Renato de Souza, tratou um dos pilares da instituição universidade ao falar, em 1996, a empresários “[...] não temos que nos preocupar com pesquisa básica na Universidade, num mundo globalizado. Podemos adquiri-la” (BEZERRA 2004, p. 101).

Frigotto em entrevista a Bezerra (2004) analisa esse pronunciamento e afirma: “Se fosse na França o ministro estaria destituído do cargo. Porque aquela elite, ainda que uma elite burguesa, tem dimensão da importância do que seja a universidade produzir ciência, tecnologia, pensamento social” (BEZERRA, 2004, p. 101).

É de fácil percepção, por conseguinte, que a reforma da educação brasileira, atrelada às orientações das agências multilaterais – porta-vozes dos interesses dos países cêntricos – é determinada pelo modelo da qualidade total.

Brzezinski (2005) denuncia esse fato ao declarar que

[...] o campo ideológico da Qualidade/Qualidade Total se inscreve em uma determinada concepção de economia de mercado, do tipo neoliberal, que pretende submeter especialmente as políticas sociais (**da educação**, da saúde, do emprego, da habitação, do transporte, da segurança, entre outras) e até a satisfação das necessidades

elementares do homem a critérios exclusivamente mercadológicos (BRZEZINSKI, 2005, p. 4) (grifo nosso).

Compreende-se, a partir dessa argumentação, que os formuladores das políticas educacionais brasileiras, ao valorizar mais o papel da escola como locus de preparação para o trabalho e instrumento de modernização, assumem a postura economicista e fragmentária de visão do mundo, própria dos capitalistas. A educação é também instrumento para alavancar a modernização de uma sociedade, mas se for orientada apenas pela ótica das regras mercadológicas, poderá conduzir à desumanização.

Causa muito impacto o que Adorno (1995) atribui à educação quando analisa as ocorrências contra judeus em Auschwitz:

[...] qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação. Fala-se da ameaça de uma regressão à barbárie. Mas não se trata de uma ameaça, pois Auschwitz foi a regressão; a barbárie continuará enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram esta regressão. É isto que apavora. [...] A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica (ADORNO, 1995, p. 119-121).

Ao indicar a direção para que a prática educacional tenha sentido, o autor adverte contra os efeitos negativos de uma educação pautada apenas por estratégia de esclarecimento da consciência, sem levar em conta o modo social como esta prática se realiza como apropriação de saberes técnicos.

Se a aplicação desses saberes técnicos, frutos da educação, da ciência e da tecnologia, é o passaporte para o mundo moderno, que se consubstancia em um presente prejudicado, então faz sentido um processo educacional que conduza a uma crítica contínua do seu determinante social. Esse exercício torna-se fecundo a partir de uma consciência auto-reflexiva e aberta à realidade, capaz de processar dialeticamente a elaboração do passado e a crítica do presente prejudicado, dando conta de seus defeitos e vantagens. Nesta perspectiva, a sociedade poderia ser pensada em um devir que, mediado pela educação dirigida a uma auto-reflexão crítica, o que evitaria a repetição da barbárie.

A categoria auto-reflexão contida no processo educacional proposta por Adorno (1995), como forma de evitar a repetição de Aushwitz, remete a Geuss (1988), que esclarece que nos diversos escritos de Habermas podem-se encontrar três tipos de enunciados a respeito de auto-reflexão, em que esta: “a) dissolve a pseudo-objetividade e a ‘ilusão objetiva’; b) torna o sujeito ciente de sua própria origem; c) adverte sobre determinantes inconscientes da consciência e do comportamento” (GEUSS, 1988, p. 115).

A partir desses elementos, que contêm em si a essência da crítica permanente, as pessoas poderão perceber pela auto-reflexão que os valores a elas impostos pela sociedade moderna condicionam-nas a agirem movidas pelo cálculo utilitário de resultados (racionalidade instrumental). A auto-reflexão poderá despertar uma outra visão de mundo em que as convicções ideologicamente falsas vão sendo desveladas. É preciso lembrar que a imposição de valores da sociedade moderna é transmitida pela distorção da estrutura comunicacional, que leva as pessoas a validarem a sua visão ideológica de mundo, imaginando que ao aceitarem os princípios da racionalidade instrumental tornam-se livres e emancipadas.

Pela crítica auto-reflexiva percebe-se que a realidade é outra. O conhecimento do real é conseqüência do desvelamento dos determinantes sociais que condicionam a formação da consciência e da ação das pessoas. Acredita-se que uma educação com esse sentido poderá tornar as pessoas cientes da sua origem pelo exercício refletido das condições e do contexto que adquiriram e conservam suas convicções e valores, levando-as a se constituírem em sujeitos.

A pertinência desse raciocínio se fundamenta na educação como sendo um “[...] equipar-se para orientar-se no mundo” (Adorno, 1995, p. 144), considerando a necessidade de os homens munirem-se de estratégias de resistência e adaptação à realidade social, na busca contínua da superação da alienação, que é imanente ao modo de produção capitalista.

A concepção de Adorno também se manifesta no pensamento de Vieira (2000, p. 45) quando considera que “[...] a educação não se restringe a uma questão de insumos”.

Ressalte-se que o ser humano não é produto de mercado que exige “selo de qualidade”. O ser humano tem qualidade intrínseca – o “selo” de sua identidade, sua humanidade.

Na mesma linha de raciocínio Pérez Gómez (2001, p. 155) assinala:

Os fatores organizativos não constituem por si mesmos nenhum mecanismo mágico que garante a eficiência dos resultados, porque, em primeiro lugar, estes resultados quanto mais interessantes e ricos do ponto de vista educativo mais imprevisíveis são, e, em segundo lugar, porque sua influência real está condicionada pela peculiar cultura institucional que se forma num espaço de tempo concreto de interação, que, em certa medida, é sempre específica de cada contexto escolar e, portando, não-transferível automaticamente para outros cenários.

Segundo Pérez Gómez (2001), pesquisas têm demonstrado sérias deficiências na questão da aprendizagem que busca resultados, ao invés de valorizarem o seu processo. Este fato fortalece os questionamentos que se fazem às pedagogias que privilegiam a qualidade racional aplicada na educação escolar. A “pedagogia da qualidade total” precisa ser substituída pela pedagogia da qualidade social: que inclui os “desfilados sociais”, pessoas que sofrem conseqüências da concentração de renda, de poder, de qualidade de vida assegurados à classe dominante pelo capitalismo.

O conformismo imobilista da cooptação da educação à qualidade total, já basta. Não se deve, contudo, ser arauto da desgraça, rechaçando pura e cegamente o mercado, porém a busca do equilíbrio é necessária e permite “[...] estabelecer-lhe limites e direcionamentos que tomem claramente em conta determinadas prioridades sociais” (ASSMANN, 1998, p. 205).

O que se constata é que essa racionalidade penetrou o cotidiano da vida humana e subjugou a maioria dos seus pressupostos, expandindo as atividades das organizações econômicas em uma proporção exponencial nunca antes vista.

Em síntese, compartilham-se ideais dos autores, quando demonstraram que a racionalidade instrumental sustenta a lógica capitalista e que o administrador é o ator das ações gestionárias das organizações produtivas.

#### 4. O Curso de Graduação em Administração e as características da racionalidade instrumental

Max Weber (1982) introduziu o conceito de racionalidade para explicar a forma da atividade econômica capitalista, regida pelo direito privado burguês e pela dominação do tipo burocrática. Percebeu que a racionalização que se instalava acentuadamente na sociedade se devia ao crescente progresso técnico e científico que, por sua vez, demandava um tipo de ação racional dos indivíduos com relação a fins ou razão instrumental.

O autor define ação racional como aquela em que o indivíduo

[...] orienta sua ação pelos fins, meios e conseqüências secundárias, ponderando racionalmente tanto os meios em relação às conseqüências secundárias, assim como os diferentes fins possíveis entre si: isto é, não age nem de modo afetivo (e particularmente não emocional) nem de modo tradicional (WEBER, 1982, p. 16).

A instauração do modo de agir racional é, em si, a escolha da alternativa adequada à utilização da tecnologia para dominar a natureza e a sociedade. Assim, na medida em que o progresso da ciência e da técnica se intensifica, acentua de igual modo a racionalização da sociedade. Este fato provoca transformações da sociedade e o conseqüente desmoronamento das antigas legitimações sociais. Pode-se interpretar que, nesse contexto, Weber expressou o “desencantamento” do mundo e o pessimismo em relação ao futuro da humanidade:

A quem não é capaz de suportar virilmente este destino de nossa época (intelectualização, secularização e racionalização) só cabe dar-lhe o seguinte conselho: volta em silêncio, com simplicidade e recolhimento, aos braços abertos e cheios de misericórdia das velhas igrejas, sem dar ao seu gesto a publicidade habitual dos renegados. E elas não dificultarão este retorno. De uma forma ou de outra ele tem que fazer o sacrifício do intelecto - isto é inevitável (Weber apud TRAGTENBERG, 1993, p. 50).

Diferente de Weber, que parece demonstrar descrença com o futuro da humanidade, pela racionalidade da modernização como forma de adequação ao

progresso da ciência e da técnica, Habermas (1993) também crítico da racionalidade instrumental, buscou compreender as origens e características da razão instrumental da sociedade moderna em outras referências.

A base das suas reflexões é a teoria da ação comunicativa, em que um dos pressupostos é a distinção entre trabalho e interação.

O autor entende por “[...] ‘trabalho’ ou ação racional teleológica a ação instrumental ou a escolha racional ou, então, uma combinação das duas” (HABERMAS, 1993, p. 57). De um lado, a ação instrumental orienta-se por regras técnicas que se apóiam no saber empírico, de outro, a escolha racional orienta-se por estratégias baseadas em um saber analítico.

Habermas (1993) afirma que enquanto

[...] a ação instrumental organiza meios que são adequados ou inadequados segundo critérios de um controle eficiente da realidade, a ação estratégica depende apenas de uma valoração correta de possíveis alternativas de comportamento, que só pode obter-se de uma dedução feita com o auxílio de valores e máximas (HABERMAS, 1993, p. 57).

O autor esclarece que a ação comunicativa é uma interação simbolicamente mediada, que se orienta de acordo com normas de vigência obrigatória que definem as expectativas recíprocas de comportamento e que têm de ser entendidas e reconhecidas, pelo menos, por dois sujeitos agentes (HABERMAS, 1993).

A inter-relação entre essas categorias é mostrada pela análise do processo histórico da transformação da sociedade tradicional em uma sociedade que entrou no processo de modernização. Nas sociedades pré-capitalistas, enquanto trabalho e interação estiveram presentes na história do desenvolvimento humano como elementos centrais de autoformação dos seres humanos, nas sociedades que entraram em processo de modernização houve um atrofiamento da ação comunicativa em face da progressiva ampliação da ação racional teleológica, agir racional com relação a fins, própria da sociedade moderna.

Na maioria das organizações produtivas a racionalidade instrumental prevalece como lógica subjacente às ações determinantes do padrão de sucesso a ser alcançado, tendo por orientação as leis mercadológicas. Imersas nessa

racionalidade, as pessoas buscam o sucesso individual pautadas no cálculo utilitário de resultados, sem levar em conta a dimensão ética e regras morais de interação. A ausência das premissas éticas e das interações lança os indivíduos em uma competição permanente, favorecendo abusos de poder e dominação. Nessa situação, as pessoas tornam-se presas da insegurança psicológica pela degradação da qualidade de vida.

As organizações modernas, sustentadas pela racionalidade instrumental, o homem político foi transformado em animal econômico, pois este é levado a agir, normalmente, de acordo com o caráter - ethos - utilitário.

Serva (1997, p. 22-23), baseado em Habermas (1993) e Ramos (1989), define as características constitutivas da racionalidade instrumental e seus elementos como sendo uma

[...] ação baseada no cálculo, orientada para o alcance de metas técnicas ou de finalidade ligadas a interesses econômicos ou de poder social, através da maximização dos recursos disponíveis. São seus elementos constitutivos:

- a) *cálculo* - projeção utilitária das conseqüências dos atos humanos;
- b) *fins* - metas de natureza técnica, econômica ou política (aumento de poder);
- c) *maximização dos recursos* - busca de eficiência e da eficácia máxima, sem questionamento ético, no tratamento de recursos disponíveis, quer sejam humanos, materiais, financeiros, técnicos, energéticos ou ainda, de tempo;
- d) *êxito, resultados* - o alcance, em si mesmo, de padrões, níveis, estágios, situações, que são considerados como vitoriosos face a processos competitivos numa sociedade capitalista;
- e) *desempenho* - performance individual elevada na realização de atividades, centrada na utilidade;
- f) *utilidade* - dimensão econômica considerada na base das interações como um valor generalizado;
- g) *rentabilidade* - medida de retorno econômico dos êxitos e dos resultados esperados;
- h) *estratégia interpessoal* - aqui entendida como influência planejada sobre outrem, a partir da antecipação das reações prováveis desse outrem a determinados estímulos e ações, visando atingir seus pontos fracos

Ramos (1989) afirma que a colonização da vida humana associada à racionalidade instrumental foi possível porque a ciência da organização na

sociedade moderna está enredada em uma trama de pressupostos não questionados. Para o autor: “Enquanto permanecer alheia à crítica de si mesma, a colocação inapropriada de conceitos e a política cognitiva afetarão de modo adverso a prática e o ensino da disciplina administrativa” (RAMOS, 1989, p. 86).

Ramos (1989, p. 87) esclarece que política cognitiva “consiste no uso consciente ou inconsciente de uma linguagem distorcida, cuja finalidade é levar as pessoas a interpretarem a realidade em termos adequados aos interesses dos agentes diversos e/ou indiretos de tal distorção”.

Em primeiro lugar, tem-se que a colocação inapropriada de conceitos pelos teóricos da organização fere o princípio de que cada disciplina deve manter certas reservas com conceitos de outras áreas de conhecimento, sob pena de perder sua identidade. A deslocação de conceitos de uma área de conhecimento para outra pode transformar-se em colocação inconveniente, muito embora não se deva descurar os pontos positivos das transações entre as ciências. A utilização indevida de conceitos promoveu a diluição da dimensão política no contexto social, em que os conceitos humanísticos passaram a ser considerados e aceitos pelos atores políticos como se fossem próprios dos critérios econômicos.

Alguns conceitos, na opinião de Ramos (1989), foram apropriados indevidamente pela teoria organizacional, e terminaram por descaracterizá-la, entre eles, sanidade organizacional e alienação. A sanidade organizacional é um conceito estranho ao campo da teoria organizacional, pois diz respeito à vida individual, que não se coaduna com a natureza da organização formal. A inadequada utilização está em pressupor uma mente coletiva ou organizacional, que em nada se harmoniza com a estrutura da ciência social contemporânea.

Alienação, por sua vez, antes de Marx e Hegel, era conceito de cunho meta-histórico e religioso fundamental, em que distanciamento (alienação) corresponde àquilo que no simbolismo religioso é denominado queda. Ramos (1989) esclarece que para superar seu infortúnio, esperava-se

[...] dos humanos que enfrentassem as dimensões de sua condição, que eram essencialmente meta-históricas e metassociais. Hegel e Marx reduziram essa proscrição, conceituada como alienação, a uma condição puramente social, de forma a conceberem a desalienação, a redenção ou emancipação do homem não como um acontecimento

na vida individual, independentemente de determinadas circunstâncias do mundo, mas como o resultado de um certo estágio do processo histórico-social. Todavia, pelo menos ambos tinham familiaridade com a milenar herança de pensamento sobre alienação. Sabiam que, de acordo com essa herança, a proscricção ou a alienação deveria ser considerada como uma questão essencialmente metafísica e religiosa. O intuito deles era deliberadamente polêmico: mostrar que a proscricção ou a alienação do homem poderia ser superada nos limites do domínio da história secular.

Nas organizações modernas, a identificação do processo de desalienação com a satisfação no trabalho, e a tentativa de avaliá-lo em termos de resultados tais como taxas de despesas gerais, custos operacionais, economia anual e índices de segurança são exemplos de completa ingenuidade.

O uso indevido da categoria alienação, aprisionada que foi pelas teorias descritivas da administração, está presente em manuais de cursos de Administração dos Estados Unidos, conforme se pode constatar na observação de Luthans, que Ramos (1989, p. 76) se utilizou para exemplificar o presente caso: “Os manuais contribuem para difundir essa ingenuidade entre os estudantes e num desses manuais geralmente utilizados está dito, por exemplo, que certos tipos de tecnologia podem reduzir a alienação”.

O segundo aspecto que explica o processo da colonização da vida humana associada à racionalidade instrumental se situa no momento em que padrões cognitivos exigidos pelos requisitos das transações de mercado passam a ser determinados pela política cognitiva. Dessa forma, a política cognitiva, como modo eficaz de impor visões de mundo a partir de interesses utilitaristas, foi incorporada à elaboração das teorias administrativas, transformando-se em uma dimensão inerente às atividades da organização produtiva.

O uso da linguagem distorcida pela política cognitiva, entre outros aspectos, levou o mercado a se transformar em centro da influência social, em que os laços comunitários e de solidariedade foram destruídos e cederam lugar à competição e ao individualismo. A obscuridade, segundo Ramos, é a principal natureza da política cognitiva, pois apesar do seu poder de distorcer a realidade e alterar costumes tradicionais, mesmo que implique em prejuízo das pessoas, a “verdade” da política cognitiva não é contestada. Os meios de comunicação e informação são provas de que a política cognitiva está engajada nas pessoas como que uma segunda

natureza, porém mais forte que a natureza em si, pelo seu poder de convencimento. Esse fato pode ser comprovado no campo do consumo, em que os produtos supérfluos assumem e até superam a dimensão da necessidade. Um exemplo: uma hora na frente de uma televisão, para aqueles que querem perceber o poder da mídia, dá mostras do poder da política cognitiva.

A esse respeito, Lefebvre (1991, p. 115), afirma que a imagem publicitária

[...] duplica não apenas a materialidade sensível do objeto, mas o desejo e o prazer. Ao mesmo tempo, ela torna fictícios o desejo e o prazer, situa-os no imaginário. É ela que traz “felicidade”, isto é, satisfação ao estado de consumidor. A publicidade, destinada a suscitar o consumo dos bens, torna-se assim o primeiro dos bens de consumo. Ela produz mitos, ou melhor, não produzindo nada, apodera-se dos mitos anteriores. Ela drena os significantes em direção a um duplo objetivo: oferecê-los tais quais ao consumo - estimular o consumo determinado de uma coisa. [...] Desse modo, a publicidade torna-se a poesia da Modernidade, o motivo e o pretexto dos espetáculos mais bem-sucedidos.

O poder de convencimento da política cognitiva é tal que o detentor de emprego permite que a organização se torne a principal referência de sua vida, como ocorre com a tendência *toyotista* das organizações. O contato com a sua verdadeira individualidade de empregado se perde quando se adapta a uma realidade construída na exterioridade de sua condição humana. Neste sentido, vale a pena registrar o pensamento de Stuart Mill, citado por Ramos (1989, p. 103):

Confesso que não estou encantado com o ideal de vida defendido pelos que acham que o estado normal dos seres humanos é o de lutarem para ganhar a vida; que espezinhar o próximo, esmagá-lo, acotovelá-lo e caminhar um grudado nos calcanhares do outro como se constitui hoje o tipo de vida social, seja o que mais se pode desejar para a humanidade, ou que seja algo mais que sintomas desagradáveis de uma das fases do progresso industrial.

Assim, é compreensível a afirmação de Ramos (1989, p. 82) de que os teóricos clássicos da organização tinham maior clareza dos objetivos organizacionais do que pensadores humanistas, pois estabeleceram pontos básicos que deveriam constituir o estudo da ciência administrativa do seguinte modo:

- a) o trabalho e a produtividade devem constituir objetos sistemáticos de estudo científico;
- b) não existe ciência da organização formal sem normas técnicas para a mensuração e avaliação dos produtos do trabalho;
- c) as funções ou tarefas devem ser tecnicamente planejadas e seus planejadores devem levar em consideração a condição fisiológica e psicológica do homem;
- d) as potencialidades humanas não são intuitivamente óbvias, seja para o trabalhador, seja para aquele que o observa. Devem ser técnica e experimentalmente detectadas.
- e) O desempenho, na execução da tarefa, não pode ser melhorado e eficientemente organizado sem um treinamento sistemático dos trabalhadores.

Barros e Passos (2000), com base em experiências do processo de ensino e aprendizagem nos Cursos de Graduação em Administração por eles estudados, enfatizam que algumas práticas educativas contribuem para reforçar, consciente ou inconscientemente, a base filosófica instrumental do curso. De uma forma ou de outra, porém, tais práticas exercem influência sobre os alunos, pois estes ficam atentos à postura e às propostas do professor.

No que se refere à postura do corpo docente, tem-se que os professores dos cursos de graduação são portadores da imagem da instituição para o corpo discente. É comum, nos Cursos de Graduação em Administração, professores das matérias profissionalizantes, financeiras e mercadológicas assumirem ares de empresariedade, chegando a se apresentarem em salas de aula com trajes (paletó e gravata) e até uniformes que os identificam com o seu campo profissional, além de portarem instrumentos da sua lida profissional: calculadora HP12c<sup>18</sup>, *lap top*. Os autores informam que se trata de estratégias de relação interpessoal que os docentes criam com o grupo de estudantes que, além de amenizar certos tratos acadêmicos de didática e conteúdo, pode, também, envolver até compromisso promocional com a instituição.

---

<sup>18</sup> Muito embora a empresa Hewlett-Packard fabricante mundial de calculadoras possua na sua vasta linha um sem número de modelos sensivelmente mais desenvolvidos, a calculadora 12c tornou-se referência obrigatória na disciplina e instrumento legitimador de vários profissionais nas empresas em que os professores atuavam profissionalmente (BARROS; PASSOS. **Remando a favor da maré: racionalidade instrumental no curso de administração de empresas**, 170).

O campo do estágio supervisionado, programado inicialmente com uma motivação econômica para funcionar como uma forma de inserção do estudante no mercado de trabalho, sem perder a dimensão didática do processo de educação pelo trabalho, sofreu com o viés da racionalidade instrumental. A motivação econômica para as organizações aceitarem o estagiário foi invertida pela ótica da mesma economia, isto é, as organizações vêem o estágio não como uma instância pedagógica de formação do administrador, mas sim, como oportunidade de substituir uma força de trabalho regular e mais dispendiosa por uma mais barata e qualificada.

É oportuno transcrever como a Resolução nº 4, de 13 de julho de 2005, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração prevê o estágio curricular supervisionado:

Art. 7º O Estágio Curricular Supervisionado é um componente curricular direcionado à consolidação dos desempenhos profissionais desejados inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus Colegiados Superiores Acadêmicos, aprovar o correspondente regulamento, com suas diferentes modalidades de operacionalização.

A avaliação é instrumento importante da racionalidade instrumental nos cursos de graduação. No Curso de Graduação em Administração não seria diferente. Instituída legalmente sob o prisma quantitativo de mensuração de conhecimento apreendido, a avaliação pode ser tomada como instrumento coercitivo por parte do corpo docente, a fim de exercer o poder em sala de aula. Sabe-se, também, que professores ao serem submetidos à avaliação pelo corpo discente podem sentir-se inseguros. Neste caso, a insegurança gera estratégias interpessoais entre professores e alunos, em que aqueles buscam amenizar a força do instrumento avaliativo, na expectativa de que ocorra tratamento recíproco, visando, em última instância, a manutenção do emprego.

Um arranjo institucional que marca o papel da graduação em Administração está expresso na inclusão de pelo menos uma disciplina da área de administração nos outros cursos implantados sob a ótica da vocação gerencial. Trata-se do ideário de promover o valor do mercado, visando a abrir para os estudantes a perspectiva de buscar sobrevivência, em decorrência da atividade empresarial, e não

necessariamente na dependência das possibilidades do mercado de trabalho (BARROS e PASSOS, 2000).

Os autores compreendem as práticas docentes mencionadas que ocorrem no Curso de Graduação em Administração, como estratégias que referendam a contaminação da maioria das práticas educativas pelo ideário econômico da racionalidade instrumental.

A partir dos tópicos permanentes da teoria da organização, e dos aspectos que reforçam o viés da racionalidade instrumental nos Cursos de Graduação em Administração, percebe-se que o enquadramento institucional pela interação simbolicamente mediada foi, em parte, subsumido pelo sistema de ação racional teleológica (instrumental e estratégica).

No capítulo III, serão abordadas as dimensões da racionalidade substantiva e a conseqüente tensão entre esta e a racionalidade instrumental, e seus prolongamentos para o Curso de Graduação em Administração.

## CAPÍTULO III

### A RACIONALIDADE SUBSTANTIVA NAS AÇÕES DO ADMINISTRADOR DAS ORGANIZAÇÕES CONTEMPORÂNEAS

A consciência tranqüila, racionalizada, institucionalizada pela Ciência e burocratizada em seu nome, pode haver algo mais feio do que ela? Não hesitemos em unir a avaliação à contestação: estamos segurando um fruto podre da árvore da ciência. Desde sempre as elites fazem do saber a sua justificação. Pois contra essa ciência levantemos a nossa (LEFEBVRE 1991, p. 87).

#### 1. A “desumanização” do humano

A epígrafe acima mostra, por um lado, que o progresso capitalista é o ápice da ciência moderna, em que as regras impostas aos indivíduos protegem as organizações produtivas. Por outro lado, desvela a transmutação daquelas regras que, levadas ao máximo, conduz à irracionalidade, pois despoja os indivíduos da sua condição humana, atributo que contém em si o desejo de atualização das potencialidades pessoais e confere valor à alteridade e significado à solidariedade. Na medida em que a condição humana é afetada, o indivíduo trabalhador foge de si mesmo, sujeitando-se às exigências do mercado regulador das atividades humanas, que o mergulha no emaranhado de uma frustrante existência. Não seria essa frustração o fruto podre da árvore da ciência moderna? Não seria a consciência desse fenômeno motivo para recriar espaços coletivos de discussão, em uma perspectiva comunicacional?

Se Lefebvre (1991) incita o levante contra essa ciência reprodutora e burocratizada, Touraine (1998) propõe a transformação do indivíduo em sujeito, ser que se constitui **no** e **pelo** movimento social. Este autor esclarece que o indivíduo é o ser que age em conformidade com o lugar que ocupa na organização social, que se identifica completamente com o grupo ou coletividade aos quais se encontra engajado, deixando-se conduzir de modo acrítico, aceitando como natural a lógica da situação e da reprodução da sociedade. O indivíduo é o reconhecimento nele da presença de si-mesmo. A passagem de indivíduo para sujeito ocorre na medida que

ele se insere em movimentos sociais, estabelecendo relações sociais e transformando-as, modificando o meio ambiente material e sobretudo o social. Por isso, o sujeito é um ser-para-o-outro, que rompe com a obsessão pelo totalitarismo e funcionalismos de esquerda e de direita, que se colocam na defesa da lógica da situação e da reprodução da sociedade. Como o sujeito nunca se põe a serviço do autoritarismo, apenas o indivíduo é manobrável, aquele é o trampolim para um mundo novo.

Por sua vez, Santos (2004, p. 83-86), desconfiando da ciência moderna, autobiografada e de alcance restrito, vislumbra uma nova gnose que está em gestação e, em primeira mão, visará que o conhecimento deve traduzir-se em autoconhecimento e sabedoria de vida. Um conhecimento compreensivo, que una as pessoas ao que se conhece, que permita aos homens não sobreviver, mas saber viver à luz de uma ciência que emancipe o ser humano, sem subjugá-lo à racionalidade da ciência moderna.

Compreende-se, a partir desses pressupostos, que é necessário recuperar o senso e valor das descobertas científicas, cujo conhecimento deve se compatibilizar com justiça e equidade. Regido pelas leis do mercado, o conhecimento científico não se transforma em instrumento de distribuição de bem estar social para que os homens saibam e possam viver humanamente.

Em decorrência da relação entre ciência e modo de produção capitalista, muitos são os estudos realizados para compreender a predominância do determinante econômico sobre todos os outros aspectos no mundo capitalista, quer sejam culturais, educacionais, políticos, entre outros. A história mostra e permite interpretar a longa marcha do capitalismo até atingir a atualidade, em que a racionalidade instrumental, que tem na qualidade total um de seus vértices, se apresenta como paradigma da moderna organização do processo produtivo.

Adeptos da qualidade total que proferem palestras motivacionais divulgam a idéia: “a empresa tem alma”. Trata-se de alusão ao fato de que o sucesso da empresa está em que o trabalhador lhe dê vida, a sua própria vida. Essa entrega é apresentada como condição *sine qua non* para o sucesso do capital e do trabalho, na visão *toyotista* de o trabalhador “vestir a camisa da empresa”.

Nessas circunstâncias, o homem também se “desumaniza”, pois a alma da empresa, portanto, é como que reflexo da vida dos seus trabalhadores, graças à

simbiose entre alma da empresa e vida do trabalhador. De um lado, o índice de desemprego permite aos capitalistas extrair mais-valia dos trabalhadores, garantir a produção em momentos de expansão e manter viva a referida simbiose. Por outro lado, os trabalhadores vêem os desempregados como uma ameaça que os faz se submeterem a todas as regras ditadas pelo sistema econômico.

Entende-se, então, que o desemprego é consequência de uma determinada lógica presente nas relações sociais de produção, que atinge tanto os donos dos meios de produção quanto a “classe-que-vive-do-trabalho”. Do contingente de desempregados o capitalista se nutre para salvaguardar os seus interesses, ao passo que o trabalhador empregado sofre a ameaça da perda do emprego, e o trabalhador desempregado vive a esperança de conseguir emprego, mesmo que a custa da venda da sua força de trabalho por um salário de menor valor.

Machado (1994) ilustra o poder de dissimulação do sistema capitalista como prática de cooptação dos trabalhadores:

A participação de caráter ofensivo pede que todas as pessoas da empresa mudem sua maneira de pensar, que se emocionem com seu trabalho e faça da empresa parte de seu projeto de vida. Assim comportando-se as pessoas poderão concretizar o seu potencial, permitindo que a empresa realize seu propósito humanitário, de ser um ancoradouro do ser humano (MACHADO, 1994, p. 44).

Neste particular, é preocupante o lema da “Família Toyota”: “Proteja a empresa para proteger a vida” (ANTUNES, 2002, p. 217). Este autor destaca:

Uma vida cheia de sentido fora do trabalho supõe uma vida dotada de sentido dentro do trabalho, não é possível compatibilizar trabalho assalariado, fetichizado e estranhado com tempo (verdadeiramente) livre. Uma vida desprovida de sentido no trabalho é incompatível com uma vida cheia de sentido fora do trabalho (ANTUNES, 2002, p. 175).

Deduz-se, então, que o trabalho é o balizador da vida, porém não é qualquer tipo de trabalho que é considerado “humanizado”. Tal adjetivação nos permite compreender o significado do termo do latim *humanitas*. Cunhado por Marco Túlio Cícero (106 a.C. - 43 a.C.) para designar erudição e cultura, pode, no entanto, designar também comportamento correto, civil e dignidade.

Nogare (1985) assinala que os dois significados se completam: o primeiro é de caráter formal, o segundo é filosófico, pois se trata de concepção de vida e de mundo, em que o ser humano é centro e pólo de convergência.

Por ser uma palavra abrangente, tem sido usada com o intuito de valorizar as mais diversas teorias. Em certos períodos da história, porém, o modo de pensar humanista foi mais acentuado, com destaque para a Antiguidade, a Renascença e o Iluminismo. A este respeito, já foi referido no segundo capítulo, quando se fundamentou o surgimento e implementação da ciência moderna que engendrou o modo de produção capitalista. Passa-se, agora, a levantar aspectos do humanismo.

Segundo Nogare (1985), há três tipos de humanismo, os quais se relacionam entre si: histórico-literário, especulativo-filosófico e ético-sociológico.

O humanismo histórico-literário caracteriza-se pelo estudo da cultura clássica, grega e romana. Tem como objetivo assimilar os valores humanos. O seu momento de esplendor ocorreu na Renascença. No período do Renascimento redescobriu-se o valor do ser humano, que passou a ser visto com potencial ilimitado, capaz de desenvolver-se livremente. A esse respeito, assim escreveram Gaarder *et al* (2001, p. 232) que

Até os fenômenos naturais eram agora vistos sob uma luz positiva, o que abriu caminho para um renovado estudo do mundo natural. Os humanistas romperam com as velhas autoridades e começaram a ver o mundo com seus próprios olhos. Isso estabeleceu uma base inteiramente nova para a ciência. O método experimental passou a existir. Cada pesquisa tinha de ser fundamentada na observação, na experiência e na experimentação.

O humanismo especulativo-filosófico, de maneira geral, significa qualquer doutrina que busca entender a origem, natureza e destino do homem. Em sentido estrito, refere-se às teorias que dão importância aos seres humanos, atribuindo-lhes, em relação a todos os outros seres, uma especificidade. Este sentido de humanismo amplia a polissemia do termo pelas mais diferentes teorias, segundo as idéias e seus pensadores: humanismo antigo, grego, romano, cristão, ateu, existencialista, científico, moderno.

Por sua vez, o humanismo ético-sociológico visa a “[...] tornar-se realidade, costume e convivência social” (NOGARE, 1985, p. 16). Certamente, essa

argumentação requer estabelecer a relação entre teoria e práxis humana, caso contrário, a teoria permanecerá na dimensão dos discursos estéreis.

Entende-se, por conseguinte, que a teoria humanista é aquela que atribui ao homem o valor de fim em si mesmo. Assim, o homem nunca pode ser considerado como instrumento para obtenção de benefícios ou vantagens alheias a si próprio. O que conta no humanismo é que tudo seja subordinado ao homem para que ele seja detentor da dignidade humana, da sua individualidade e da história. Somente nesse estágio o homem se torna humano. Esta é a condição que permite o salto de qualidade rumo a modos mais respeitosos e solidários no relacionamento com todos os outros homens, que devem se reconhecer como irmãos da mesma e única história da realização da essência humana no planeta Terra.

Este salto de qualidade é marcado, por um lado, pela negação do indivíduo, enquanto ser isolado e alheio ao estabelecimento de relações sociais e, por outro, pelo surgimento do sujeito, ser pleno de cidadania, identificando com os movimentos sociais, que são as instâncias em que ocorre a subjetivação do indivíduo.

Segundo Touraine (1998, p. 247-249):

O indivíduo não se torna sujeito separando-se de si mesmo, a não ser que se oponha à lógica de dominação em nome de uma lógica da liberdade, da livre produção de si. É a recusa de uma imagem artificial da vida social como máquina ou organismo, crítica feita, não em nome de princípios transcendentais - deus, a razão ou a história -, mas em nome da livre produção de si mesmo que leva a afirmar o sujeito e seus direitos em um mundo onde o ser humano é transformado em objeto. [...] O sujeito só existe como movimento social, como contestação da lógica da ordem, tome esta uma forma utilitarista, ou seja, simplesmente a busca da integração social.

O humanismo é teoria que reconhece o homem ser naturalmente bom. Essa assertiva é mostrada por Gaarder *et al*, (2001, p. 237-238) quando destacam que

É importante a idéia de que nenhum homem pode ser usado como meio para algum outro fim - seja esse fim uma "necessidade histórica", um objetivo político mais alto ou algo do gênero. Muitas vezes os seres humanos conseguem ver um propósito em "se sacrificar" por uma causa, mas eles nunca devem ser sacrificados involuntariamente pelos fins de outras pessoas. Cada ser humano é um fim em si mesmo. Ele nunca deve ser tratado como um mero número na multidão. O objetivo ideal é que todos os seres humanos consigam realizar seu potencial e seus talentos. A felicidade e a realização do indivíduo são, portanto, fundamentais no humanismo.

Há que se considerar que a realidade social construída pelo modo de produção capitalista não mostra sinais de humanismo. Orientada pela racionalidade instrumental do paradigma científico dominante, a referida realidade é guiada pelas regras do mercado, que fazem da competição o *modus vivendi* dos trabalhadores no mundo da organização da produção. A busca do lucro pelas empresas a qualquer preço consolida a relação do capital com a desigualdade e a privação de direitos. Nesse processo, ocorre uma inversão de valores: ao invés do ser humano tornar-se a maior razão do trabalho, os detentores do capital colocam o lucro como a sua maior razão.

Infere-se, então, que o mundo do trabalho inserido no sistema capitalista da Terceira Revolução Industrial (anos 1970) vivencia “[...] o esgotamento da capacidade civilizatória do capital”, segundo afirmam Frigotto e Ciavatta (2001, p. 35). Em uma sociedade em que o capital não é civilizatório, ele leva à barbárie pelo desgaste das relações sócio-econômicas, condenando o homem que não produz riqueza a ser um “desfiliado social”.

A compreensão do estágio atual de precarização do trabalho permite compreender angústias do trabalhador. A esse respeito, Antunes dá algumas explicações: “O trabalhador é um déspota de si próprio” (ANTUNES, 2002, p. 205). A interpretação de Antunes foi efetuada considerando o paradigma da racionalidade instrumental na contemporaneidade da organização da produção, em que a competição engendrada por esse modelo valoriza mais o fazer e o ter do que o ser.

Caso o trabalhador seja seu próprio dominador, é necessário um aprofundamento de estudos para compreender as razões de o ser humano provocar a sua própria desumanidade. Que combinação de forças está por trás do modo de produção capitalista nestes tempos contemporâneos, contribuindo para a intensificação da exploração do homem pelo homem? De que modo essa racionalidade implica na expropriação pelo homem do conhecimento produzido pelo homem?

Se há o esgotamento da capacidade civilizatória do capital, utilizando-se de expressão de Frigotto e Ciavatta (2001), a fecundidade do campo da matriz teórica em que se funda a formação do administrador apresenta-se como alternativa para ser estudada, pois se circunscreve ao complexo mundo do trabalho.

Outra alternativa, no entanto, é necessária, pelo menos, para apontar caminhos de alguma mudança no perfil do administrador de empresa.

Como já discutido, o Curso de Graduação em Administração, grosso modo, tem como base teórica a racionalidade instrumental, que é externa ao sujeito. Segundo o referencial teórico aqui assumido e as críticas feitas à racionalidade instrumental, que aprisiona o trabalhador nas grades da empresa capitalista e exclui socialmente o homem que não produz riqueza, é necessária a busca de uma proposta alternativa que, pelos menos, vislumbre alguma emancipação do indivíduo para que se torne cidadão.

A nova base teórica que se procura compreender, então, é a racionalidade substantiva.

A concepção de racionalidade substantiva passa pelo sentido antigo dado à razão. Ramos (1989, p. 2) esclarece que a razão

[...] era entendida como força ativa na psique humana que habilita o indivíduo a distinguir entre o bem e o mal, entre o conhecimento falso e o verdadeiro e, assim, a ordenar sua vida pessoal. Mais ainda, a vida da razão na psique humana era encarada como uma realidade que resistia à sua própria redução a um fenômeno histórico ou social.

Para o autor, (1989, p. 27-28), há três qualificações gerais que realçam a teoria substantiva: a) uma teoria é substantiva quando a razão, no sentido substantivo, é sua principal categoria de análise. Os conceitos da teoria substantiva são conhecimentos derivados **do** e **no** processo de realidade. Na medida em que a razão substantiva é entendida como uma categoria ordenativa, a teoria substantiva passa a ser uma teoria normativa de tipo específico; b) uma teoria substantiva é algo que existe há muito tempo e seus elementos sistemáticos podem ser encontrados nos trabalhos de pensadores de todos os tempos, embora a expressão razão substantiva tenha sido empregada a partir de Max Weber. Esclarece Ramos (1989, p. 27) que “[...] graças às peculiaridades da época moderna, através das quais o conceito de razão foi escamoteado pelos funcionalistas de várias concepções, que temos presentemente que qualificar o conceito como substantivo” (RAMOS, 1989, p. 27); c) a teoria substantiva envolve uma superordenação ética da teoria política, sobre qualquer eventual disciplina que focalize questões da vida humana associada.

Com base em Ramos (1989), Serva (1997, p. 19) cunhou o seguinte conceito de racionalidade substantiva:

É um atributo natural do ser humano que reside na psique. Por meio dela, os indivíduos poderiam conduzir a sua vida pessoal na direção da autorealização, contrabalançando essa busca de emancipação e autorealização com o alcance da satisfação social, ou seja, levando em conta também o direito dos outros indivíduos de fazê-lo. As chaves para esse balanceamento seriam o debate racional e o julgamento ético-valorativo.

A essas qualificações da teoria substantiva serão contrapostas de modo sintético características da teoria instrumental, no Quadro 4 a seguir:

QUADRO 4: Distingão entre as teorias instrumental e substantiva.

INSTRUMENTAL	SUBSTANTIVA
Os critérios para ordenação das associações humanas são dados socialmente	Os critérios para a ordenação das associações humanas são racionais, isto é, evidentes por si mesmos ao senso comum individual, independentemente de qualquer processo particular de socialização
Uma condição fundamental da ordem social é que a economia se transforme num sistema auto-regulado	Uma condição fundamental da ordem social é a regulação política da economia
O estudo científico das associações humanas é livre do conceito de valor: há uma dicotomia entre valores e fatos	O estudo científico das associações humanas é normativo: a dicotomia entre valores e fatos é falsa, na prática, e, em teoria, tende a produzir uma análise excludente
O sentido histórico pode ser captado pelo conhecimento, por meio de uma série de determinados estados empírico-temporais	A história torna-se significativa para o homem por meio do método paradigmático de auto-interpretação da comunidade organizada. Seu sentido não pode ser captado por categorias serialistas de pensamento
A ciência natural fornece o paradigma de todos os assuntos e questões suscitados pela realidade	O estudo científico adequado das associações humanas é um tipo de investigação em si mesmo, distinto da ciência dos fenômenos naturais, e mais abrangente que esta

Fonte: Adaptado de RAMOS, Alberto Guerreiro. A nova ciência das organizações. Uma reconceituação da riqueza das nações. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1989.

Ramos (1989) ao analisar o quadro 4 acredita que a ciência social não poderia ter sido constituída até que o elemento político na vida dos povos fosse reformulado e classificado sob a égide dos interesses sociais.

O primeiro tópico trata da revalorização da categoria social, em detrimento da política. Pelo exercício da razão e vivendo sob os imperativos éticos da razão, os homens transcendem a condição de um ser puramente natural e socialmente determinado e se transformam em atores políticos. Passarão a agir por si mesmos, como seres portadores da razão no sentido substantivo. Na sociedade moderna, os critérios para a ordenação das associações humanas são postos socialmente, reduzindo o ser humano a um indivíduo “que calcula” - um ser econômico. A motivação da economia passa, então, a ser considerada o traço principal da natureza humana. A revalorização do social na sociedade moderna é possível entender porque o mercado é a categoria fundamental para a comparação, a avaliação e o desenho dos sistemas sociais.

A segunda distinção refere-se ao ordenamento político e sociedade, em que o comércio se torna a essência da sociedade e a natureza humana é definida na conformidade das qualificações que um homem tem como comerciante. Essa distinção está relacionada com as circunstâncias históricas, verificadas a partir do século XVI, ao ensejo das descobertas de novas terras e conseqüente ampliação do comércio, que precipitou o surgimento de uma atitude em razão da prosperidade material da Europa. De acordo com Ramos (1989, p. 34), nos séculos pré-modernos, a “[...] prosperidade material e a riqueza eram resultados de feitos humanos, mas tais feitos representavam transações inteligentes com a natureza como ela era dada”.

Com referência à dicotomia entre valores e fatos, na terceira distinção, como característica da racionalidade instrumental, a explicação do autor é a de que na sociedade moderna os valores humanos se tornam valores econômicos. Como o mercado é “cego” para os fins intrínsecos das coisas, ele considera também os trabalhadores, convertidos em força de trabalho, como fatores de produção. Tendo em vista a convenção de que a sociedade é centrada no mercado, logo, tem-se que admitir que a racionalidade que orienta a sociedade é isenta de conceitos de valor e exclusivamente interessada em fatos.

No penúltimo tópico, Ramos (1989) afirma que a ciência social mantém a ideologia serialista em uma concepção iluminista para explicar a noção de que a história revela seu significado por meio de uma série de estágios empírico-temporais, que equivalem aos distintos graus qualitativos de atualização (desenvolvimento) humano. Assim, por exemplo, pode ser entendida a classificação de Terceiro Mundo, levando à crença da existência de um segundo e primeiro.

A quinta distinção entre racionalidade instrumental e substantiva é que a ciência social moderna, instrumental, tem como arcabouço de verdade o cientificismo, no sentido de que a compreensão da realidade só pode ser articulada segundo a linguagem técnica da ciência natural. O fato é que, no nível geral da vida societária, cada uma das grandes áreas da atividade humana contribui com a sua parte, em um processo totalmente interativo. A política atravessa a totalidade da vida, assim como a economia, a cultura, a motivação e as demais. O certo é que a redução do indivíduo pela ciência social contemporânea a um ser puramente social equivale a restringir a sua principal preocupação na sociedade à mera autopreservação, condição incompatível com o ser político, em uma visão aristotélica, conforme explicitado na nota da epígrafe do primeiro capítulo.

O cotidiano dos indivíduos que buscam uma práxis emancipatória no mundo da organização produtiva é marcado pelo conflito entre a sua condição humana, substantiva, e a racionalidade instrumental, própria de uma sociedade que lhe oferece um modelo geral de administração. Esse fato, portanto, é o resultado do processo que faz com que os indivíduos deixem de ser seres substantivos para agirem de acordo com a racionalidade instrumental, exigida para o cumprimento dos objetivos das organizações. Esses objetivos são impostos pela direção das organizações de maneira legítima, visto que, segundo Weber (1995), a probabilidade de obediência a uma determinada ordem pode ter o seu fundamento em diversos motivos de submissão, sendo que, na organização moderna de produção, o seu tipo mais puro é a dominação burocrática<sup>19</sup>.

Para ilustrar a influência da racionalidade instrumental no mundo do trabalho, Ramos (1989, p. 110) conta a história de uma telefonista que se sujeitou a aceitar um emprego em um lugar solitário, contra as próprias inclinações, porque dali

---

<sup>19</sup> Para melhor compreender a legitimação da dominação legal, ver Max WEBER, **Metodologia das ciências sociais**, 1995, p. 349-351.

podia ver a casa que estava sua mãe, em seu leito de enferma. Certo dia, a casa incendiou-se. Ela observou o fato sem, contudo, abandonar o seu posto de telefonista. Recebeu o seguinte elogio: “[...] mostrou extraordinária ‘coragem’, poderíamos dizer, ao agir segundo o código de sua organização - a necessidade moral de serviço ininterrupto”.

A racionalidade substantiva, além de ser um atributo imanente ao ser humano, predomina, notadamente, no âmbito da família, da vizinhança, dos ambientes em que os contatos primários prevalecem sobre os demais. Este aspecto aumenta a tensão dos indivíduos nas suas relações como membros da “classe-que-vive-do-trabalho”. No caso do administrador, a tensão intensifica-se quando no Curso de Graduação em Administração se ensina que o certo é o errado, conforme foi exposto no segundo capítulo, para fundamentar a “ingenuidade” da teoria da administração. Essa condição ingênua, para Ramos (1989), é também responsável pelo sucesso da racionalidade instrumental na vida humana associada.

O Curso de Graduação em Administração, sob essa perspectiva, dá ênfase ao positivismo fundamentado nas teorias da administração, em que estas são apresentadas não como uma orientação, um referencial, mas como uma única verdade. Dessa forma, a dimensão assumida pelo positivismo das teorias administrativas contribui para a ruptura da ação comunicativa, e induz as pessoas a um comportamento em conformidade a uma lógica contrária à razão central da vida humana, qual seja, a lógica do mercado regulador. Como ser substantivo, o homem resiste a ser despojado da razão, seu principal atributo, ao se sentir coagido a viver de acordo com a lógica da racionalidade instrumental.

## **2. Dimensionamento da racionalidade substantiva**

Ramos (1989), esclarece que a racionalidade substantiva é um atributo natural do ser humano que reside na sua psique, conforme afirmado neste capítulo. Por meio dela, os indivíduos conduzem a sua vida na direção da autorealização e emancipação, levando-se em conta a ética e o direito dos outros indivíduos de também fazê-lo. É uma dimensão estreitamente relacionada com a preocupação em

resguardar a liberdade das pessoas e que comporta o domínio de impulsos, sentimentos, emoções, preconceitos, e de outros fatores que afirmam a visão e o entendimento inteligente da realidade. Como se observa, é uma direção totalmente oposta à racionalidade instrumental.

Serva (1997, p. 22), aprofundando estudos sobre Habermas (1993) e Ramos (1989) apresenta os elementos constitutivos da ação racional substantiva, como segue:

- [...] a) *autorealização* - processos de concretização do potencial inato do indivíduo, complementados pela satisfação;
- b) *entendimento* - ações pelas quais se estabelecem acordos e consensos racionais, mediadas pela comunicação livre, e que coordenam atividades comuns sob a égide da responsabilidade e satisfação sociais;
- c) *juízo ético* - deliberação baseada em juízos de valor (bom, mau, verdadeiro, falso, errado etc.), que se processa através do debate racional sobre as pretensões de validade emitidas pelos indivíduos nas interações;
- d) *autenticidade* - integridade, honestidade e franqueza dos indivíduos nas interações;
- e) *valores emancipatórios* - aqui se destacam os valores de mudança e aperfeiçoamento do social nas direções do bem-estar coletivo, da solidariedade, do respeito à individualidade, da liberdade e do comprometimento, presentes nos indivíduos e no contexto normativo do grupo;
- f) *autonomia* - condição plena dos indivíduos para poderem agir e expressarem-se livremente nas interações.

Tais elementos desvelam a tensão humana, ao perceber-se enredada pela racionalidade instrumental, com dimensões simplesmente utilitaristas. Assim, é possível entender a ascensão que o emprego (assalariado) alcançou no mundo das organizações modernas, que de uma posição baixa e desdenhada passou a ser a mais prezada de todas as atividades humanas.

Esse fato pode ser compreendido pela constatação de que, na sociedade centrada no mercado, a ocupação de um emprego tornou-se o principal instrumento de distribuição de renda, levando à crença de que o trabalho assalariado é o único caminho para que o homem se torne uma pessoa com significação social. O âmago da questão está em que a transferência de saberes científicos para a produção de

bens e serviços provou que é possível produzir para todos sem proporcionar empregos para todos os homens que desejam trabalhar. Desse modo, ficou aberto o caminho da competição fundada no conhecimento, da imersão de pessoas na angústia do desemprego, do uso do homem como fator despersonalizado e autômato de produção, tratado ele mesmo como mercadoria e avaliado pela lei da oferta e da procura.

Atento ao modo de vida antes do advento da sociedade centrada no mercado, Ramos (1989, p. 101) afirma que “[...] o emprego nunca tinha sido o critério principal para definir a significação social do indivíduo, e nos contextos pré-industriais as pessoas produziam e tinham ocupações sem serem, necessariamente, detentoras de emprego”.

Considerando que os alunos dos Cursos de Graduação em Administração são formados sob a influência da ciência positivista, é natural que as suas práticas gestionárias se harmonizem com a visão acrítica da realidade do mundo do trabalho. O processo de revigoração da racionalidade instrumental que atravessa o ambiente organizacional contemporâneo favorece tais práticas, perpetuando a tensão que reside entre o homem substantivo e a organização sob a lógica do mercado.

Essa questão remete às Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, que propõem o perfil do formando de modo coerente com a sociedade de mercado. Enseja-se, pois, que o administrador tenha capacidade e aptidão para compreender as questões científicas, técnicas, sociais e econômicas da produção e seu gerenciamento adequado e qualitativo, apresentando flexibilidade intelectual e adaptabilidade no trato de situações diversas, presentes e emergentes no campo de atuação do administrador.

O artigo 4º da Resolução nº 4, de 13/07/2005<sup>20</sup>, anexo 03, contém as habilidades e competências a serem adquiridas pelo formando em administração:

Art. 4º O Curso de Graduação em Administração deve possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes competências e habilidades:

---

<sup>20</sup> CNE. Resolução CNE/CES 4/2005. Diário Oficial da União, Brasília, 19 de julho de 2005, Seção 1, p.26 e 27 - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração.

- I reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo produtivo, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos e exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão;
- II desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais;
- III refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento;
- IV desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle, bem assim expressando-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais;
- V ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional;
- VI desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação profissional, em diferentes modelos organizacionais, revelando-se profissional adaptável;
- VII desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações; e
- VIII desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais (grifos nossos).

As habilidades e competências grifadas, que devem ser adquiridas pelo formando em administração, contemplam aspectos inerentes da racionalidade substantiva. Sob análise crítica, certamente, se trata de contradição a inserção de habilidades e competências da racionalidade substantiva em programas de formação de administrador. Como o capitalismo faz anátema da categoria contradição, então cabe questionar como ser crítico diante da aceitação da formalidade matemática e da matriz causa-efeito da ciência moderna na administração (item IV)? Como desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidiana para o ambiente de trabalho, sem que se defronte com o praticismo e o utilitarismo de orientação positivista, uma vez que as diretrizes

indicam que o administrador deve se revelar um profissional adaptável (VI), negando a possibilidade de mudança própria da racionalidade substantiva?

Por ser as habilidades e competências uma prescrição oriunda do mundo oficial<sup>21</sup>, é cabível afirmar que se trata de malversação de proposições norteadoras de juízo ético-valorativo, como atitude a ser desenvolvida pelos administradores nas ações gestonárias da produção organizacional? Confirma-se o propósito de dissimular a racionalidade instrumental imposta pelo mercado, sancionada pelo Estado e requerida pelos capitalistas na sua meta de auferir lucro a qualquer preço? Se tais arguições são pertinentes, está certo compartilhar as idéias de Ramos (1989, p. 86) quando argumenta que a manipulação do discurso da política cognitiva pretende a colocação inapropriada de conceitos no ensino da disciplina administrativa, tornando-a alheia à crítica a si mesma. Enfim, o Curso de Graduação em Administração, equivocadamente, nega a crítica de si mesmo.

Percebe-se, pois, que uma organização administrada por profissionais com o perfil proposto pelas diretrizes do Curso de Graduação em Administração buscará sempre funcionar de maneira formal, eficiente e adaptável. Nesta organização prevalecerá o caráter impessoal das relações entre os seus componentes, fato que contribui para a despersonalização dos trabalhadores.

Despersonalizados, tornar-se-ão acrílicos, condenados a aceitarem os valores e fins da organização como referências de sua existência, despojando-se de sua verdadeira identidade. Acredita-se que somente o indivíduo, um ser despersonalizado, pode encontrar em sistemas impessoais, movidos pelas operações de cálculo de conseqüências utilitaristas, o meio adequado à reprodução de sua existência.

Com base no raciocínio de Foucault (1977) sobre a microfísica do poder, pode-se estabelecer uma analogia entre esta e o modo de produção capitalista, para buscar a compreensão da capacidade do sistema de produção capitalista transformar homens em produtores autômatos e cooptar, a maioria, aos seus interesses.

---

<sup>21</sup> Nesta pesquisa teórica, a compreensão do mundo oficial é baseada na identificação feita por BRZEZINSKI (2004) do Estado como sendo “[...] o mundo oficial ou do sistema e os movimentos sociais de educadores como o mundo vivido ou mundo real. No meu entendimento, a polarização entre os dois mundos citados pressupõe um jogo de interações entre o *lado do sistema e o lado da vida*, consistindo de uma luta poderosa e dinâmica entre a coerção da sociedade política e a resistência ativa da sociedade civil” (Iria BRZEZINSKI, 2004, p. 1).

Cooptar homens que precisam ser livres pela sua própria natureza consiste em uma grande contradição do mundo das organizações produtivas da sociedade de mercado. O conflito é, pois, expresso nas manifestações das racionalidades instrumental e substantiva.

Importa, pois, que o ser humano, e como tal o administrador, não seja despojado totalmente da racionalidade substantiva como parte imanente da sua psique, mas que, lucidamente, recupere a dimensão humana, uma racionalidade não instrumental, baseada no agir comunicativo entre homens livres, de concepção emancipadora em relação à dominação técnica.

### **3. Um interessante inter-relacionamento**

Neste estudo, procura-se demonstrar que a racionalidade substantiva foi, em grande parte, subsumida pela racionalidade instrumental e que, nessa situação e entregue a si mesma, a razão se fez irracional. Torna-se necessário, então, procurar outras formas de utilização da razão, para que seja possível a abertura de novos espaços para a autorealização humana.

No capítulo anterior foi discutido o pensamento de Adorno (1995) sobre educação e emancipação, com destaque à educação dirigida para a auto-reflexão crítica. O autor afirma que uma educação crítica deve levar as pessoas a tomarem consciência dos motivos e condições que conduziram a essa realidade, em que a maioria da população é privada dos benefícios do progresso produzidos pela ciência e pela técnica. Os detentores do saber, na concepção baconiana de que saber é poder, ao considerarem a técnica como sendo um fim em si mesmo, ao invés de entendê-la como uma extensão do braço dos homens, imobilizaram os braços da maioria dos homens. A educação dirigida à auto-reflexão crítica ao desvelar essa trama de dominação e coerção, expondo a angústia e a dor provocadas pela “desfiliação social” da maioria das pessoas, poderá levá-las a assumirem um compromisso com a emancipação. Analisando a barbárie de Auschwitz, Adorno, (1995, p. 124) afirma que a “[...] ausência de compromisso das pessoas seria responsável pelo que aconteceu”. Logo, um compromisso verdadeiro, posto que

confrontado com a dor do presente prejudicado, poderá abrir espaços para a autorealização humana.

Habermas (1993), ao criticar a explicação de racionalidade dada por Weber, conforme mencionado no capítulo anterior, em que esta é entendida como um processo de adaptação ao moderno sistema de produção em razão do progresso da ciência e da técnica, concebe em outras categorias o surgimento da supremacia das ações racionais teleológicas (ações racionais instrumentais) às ações comunicativas (ações substantivas).

O autor esclarece que as sociedades tradicionais, compreendidas como culturas superiores, que representam uma etapa determinada da evolução histórica da sociedade humana, distinguem-se das formas societárias que entraram em processo de modernização em três condições: 1. pela existência de um poder central (organização estatal da dominação por parentesco); 2. pela divisão da sociedade em classes sócio-econômicas (distribuição de encargos e compensações sociais segundo a pertença à classe e não segundo critérios de parentesco); 3. pelo fato de estar em vigor algum tipo de mundividência central (mito, religião superior).

Nessas sociedades prevalece a lógica da interação para dar respostas aos problemas centrais da humanidade relativos à convivência social e à história da vida de cada indivíduo. No que se refere ao processo social de produção, mesmo que um excedente de bens ultrapasse as necessidades imediatas e elementares das pessoas, a sua distribuição se mantém em níveis que não ameaçam a autoridade das tradições culturais legitimadoras da dominação. Nesse sentido, Habermas (1993, p. 61) afirma que as sociedades tradicionais devem

[...] a sua existência à solução do problema que só surge com a produção de um excedente, isto é, o problema de distribuir de modo desigual e, no entanto, legítimo, a riqueza e o trabalho segundo outros critérios diversos dos que um sistema de parentesco tem a sua disposição. [...] Ora bem, a racionalidade dos jogos lingüísticos religada à ação comunicativa vê-se confrontada, no limiar da modernidade, com uma racionalidade das relações fim/meio, que está ligada à ação instrumental e estratégica. Logo que se chega a esta confrontação, instaura-se o princípio do fim da sociedade tradicional: entra em colapso a forma de legitimação da dominação.

Nessas circunstâncias, o modo de produção capitalista, que criou o problema, se propõe a solucioná-lo. Oferece uma legitimação não fundamentada na tradição cultural, mas na base do trabalho social. Promete uma equivalência na relação de troca a partir da instituição do mercado, em que os proprietários privados trocam mercadorias e os trabalhadores privados trocam a sua única mercadoria, a força de trabalho. Dessa forma, o modo de produção capitalista realiza a “justiça” da equivalência nas relações de troca.

Nessa dimensão, ocorre o atrofiamento da ação comunicativa, cujo lastro é a interação simbolicamente mediada, em favor das ações racionais teleológicas, que pressupõe uma relação de dominação técnica sobre a natureza.

Adorno (1995) propõe uma educação dirigida à auto-reflexão crítica como portadora de vínculos de compromisso com a emancipação. Habermas (1993) acredita que a emancipação humana pode ser conquistada pelo progresso e no crescente desenvolvimento da razão, mediada pelo agir comunicacional. Ramos (1989) contribui com a teoria substantiva como proposta para a autorealização do ser humano. De Habermas e Ramos se vale Serva (1997) para demonstrar na prática administrativa a racionalidade substantiva. É o que será tratado a seguir.

#### **4. A racionalidade substantiva no cotidiano das organizações produtivas**

O pesquisador elaborou um quadro de análises em que contrapõe os processos organizacionais (coluna 1) aos elementos constitutivos tanto da racionalidade substantiva (coluna 2), quanto da racionalidade instrumental (coluna 3). Os processos organizacionais compõem o conjunto da dinâmica cotidiana das empresas e, a partir deles, os indivíduos, mediante ações específicas orientadas por uma das racionalidades, definem o caráter básico do empreendimento grupal. Os processos organizacionais que compõem o referido quadro estão inseridos no rol dos temas privilegiados de estudos dos autores da teoria das organizações. No Quadro 5, a seguir, expõe-se o quadro de análise elaborado por Serva (1997):

QUADRO 5: Quadro de análise dos processos organizacionais e racionalidades substantiva e instrumental

TIPO DE RACIONALIDADE X PROCESSOS ORGANIZACIONAIS	ELEMENTOS DA RACIONALIDADE SUBSTANTIVA	ELEMENTOS DA RACIONALIDADE INSTRUMENTAL
Hierarquia e normas	Entendimento Julgamento ético	Fins, Desempenho Estratégia interpessoal
Valores e objetivos	Autorealização, Julgamento ético Valores emancipatórios	Utilidade, Fins Rentabilidade
Tomada de decisão	Entendimento Julgamento ético	Cálculo, Utilidade Maximização de recursos
Controle	Entendimento	Maximização de recursos Desempenho Estratégia interpessoal
Divisão de trabalho	Autorealização Entendimento, Autonomia	Maximização de recursos Desempenho, Cálculo
Comunicação e Relações interpessoais	Autenticidade, Autonomia Valores emancipatórios	Desempenho, Êxito/resultados Estratégia interpessoal
Ação social e Relações ambientais	Valores emancipatórios	Fins Êxito/resultados
Reflexão sobre a organização	Julgamento ético Valores emancipatórios	Desempenho, Fins Rentabilidade
Conflitos	Julgamento ético Autenticidade, Autonomia	Cálculo, Fins Estratégia interpessoal
Satisfação individual	Autorealização Autonomia	Fins, Êxito Desempenho
Dimensão simbólica	Autorealização Valores emancipatórios	Utilidade, Desempenho Êxito/resultados

Fonte: RAMOS, Alberto Guerreiro. A nova ciência das organizações: uma reconceitualização da riqueza das nações. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 1989.

A operacionalização do quadro de análise fez-se em três fases: detecção dos indicadores das ações instrumental e substantiva, mapeamento dos indicadores predominantes e identificação da racionalidade substantiva. Na primeira fase, cada elemento constitutivo de ação racional constitui um indicador de racionalidade substantiva ou instrumental. Todos os indicadores de racionalidade foram detectados nesta fase por meio de entrevistas, exames de documentos, opiniões expressas, etc. A segunda fase compreende a reunião de todos os indicadores e a

verificação de qual deles foi predominante ao longo do tempo em cada processo organizacional. A comprovação da predominância de um indicador revela a premissa de que ambas as racionalidades estão presentes nos processos organizacionais. Nessa fase, é possível identificar se uma organização pode ser considerada substantiva e, nesse caso, Serva (1997, p. 24) afirma que o resultado da análise deverá atender a que “[...] os elementos da racionalidade substantiva devem ser majoritariamente predominantes levando-se em conta o conjunto total dos onze processos organizacionais”. Na terceira fase, o autor demonstra o grau de racionalidade substantiva em uma organização, estabelecendo uma escala que situa os graus em um *continuum* que varia do grau mínimo, baixo, elevado até o grau muito elevado. Para isso, é preciso situar a intencionalidade da razão substantiva para a empresa observada globalmente, situando-a na média entre as intensidades verificadas para cada um dos processos organizacionais.

Tendo em vista que foi comprovado por Serva (2000) que nenhuma racionalidade se sustenta como critério exclusivo na prática organizacional, pois as duas racionalidades fazem parte da dinâmica das empresas, nota-se que cada ponto do *continuum* equivale ao seu contraditório, quanto a intensidade de razão substantiva ou instrumental. Essa dinâmica permite também verificar a tensão entre a racionalidade substantiva, imanente do ser humano, e a racionalidade instrumental, que lhe é imposta exteriormente, levando-o a agir de modo a violentar a sua condição humana, sob a perspectiva de Arendt (1997).

Essa tensão faz parte do cotidiano das pessoas e, por conseguinte, dos administradores. Esses ao administrarem uma empresa no mercado competitivo, que oferece um modelo geral de diretrizes das ações lógicas, ao mesmo tempo convivem com o conflito ao procurar concretizar uma práxis ética, fundada na racionalidade substantiva.

A pesquisa de Serva (1997) constatou que uma das empresas se revelou de baixa racionalidade substantiva, confirmando o emprego da racionalidade instrumental, ao passo que nas restantes, uma demonstrou elevada e a outra, muito elevada racionalidade substantiva.

O contraditório foi desvelado pela observação do pesquisador. Um exemplo é o de que as pessoas associadas em organizações produtivas podem estabelecer relações gratificantes entre si e “[...] alcançar níveis consideráveis de autorealização

e embasar as ações numa lógica não utilitária; ao passo que suas organizações alcançam graus de desempenho satisfatórios no interior de um mercado competitivo” (SERVA, 1997, p. 30).

Observou ainda o autor que a satisfação é o corolário, no nível individual, do esforço organizacional de cunho substantivo. Há evidências de que a autorealização é o grande motivo da satisfação em participar daquelas organizações. A recompensa monetária é importante, mas os sujeitos da pesquisa apontaram como fonte maior da sua satisfação a possibilidade de realização dos seus potenciais profissionais e pessoais, em uma relação de complementaridade de autonomia com a autorealização e a divisão do trabalho com a satisfação. Essa análise permite verificar a predominância da razão substantiva em uma organização produtiva que guarda estreita relação com o comprometimento efetivo dos seus membros com os valores emancipatórios. Vale, no entanto, a ressalva de que “[...] não se muda uma realidade complexa apenas portando signos e professando valores emancipatórios, acima de tudo é preciso comprometer-se efetivamente com eles nas ações cotidianas” (SERVA, 1997, p. 29).

## **CAPÍTULO IV**

### **É POSSÍVEL RACIONALIZAR A RAZÃO?**

A irracionalidade da dominação, que se converteu hoje num perigo vital coletivo, só poderia ser dominada através da formação de uma vontade coletiva, que se ligue ao princípio de uma discussão geral e livre de domínio. A racionalização da dominação só podemos esperá-la de situações que favoreçam o poder político de um pensamento ligado ao diálogo. A força libertadora da reflexão não pode ser substituída pela difusão de um saber tecnicamente utilizável (HABERMAS, 1993, p. 105-106).

#### **1. Revisitando as contradições do mundo moderno**

Em um mundo moderno em que o trabalho assume a centralidade da vida das pessoas, o senso e o valor do progresso, das descobertas e invenções científicas deveriam orientar e permitir a autorealização das pessoas em participar do processo produtivo, notadamente do administrador, quem detém o conhecimento da gestão da organização produtiva moderna.

Essa afirmação é coerente com o ideal que impulsionou os criadores da ciência moderna. O conhecimento científico, como instrumento capaz de desvendar as leis da natureza, possibilitaria a criação de técnicas de domínio da natureza, levando à crença de que o eterno progresso da ciência e da técnica seria revertido em bem comum para a humanidade.

Como explicar tanta miséria, privação de direitos e desfiliação social em um mundo tão desenvolvido científica e tecnicamente?

A realidade contemporânea, orientada pelas leis do mercado, dá mostras de que o conhecimento científico se converteu em benefício apenas de uma minoria da humanidade, em desserviço da sua maioria. A aplicação da tecnologia provinda das descobertas e invenções científicas quando não está a serviço da humanidade, mas do egoísmo individual ou coletivo, conduz à barbárie. Alienação, reificação, extração de mais-valia, opressão, privação de direitos, intolerância com o diferente, fome,

desemprego, e tantos outros, são exemplos de barbárie, cuja face mais monstruosa foi estampada em Auschwitz (ADORNO, 1995, p. 119).

A barbárie, em suas diferentes configurações e desenvolvida a partir de determinantes sociais, está institucionalizada na sociedade contemporânea e com ela se confunde como um amálgama que a define e a protege. Ao defini-la, a sociedade assume a condição de civilização; ao protegê-la, posiciona-se contra as mudanças de visão de mundo civilizado, tão valorizado e desejado nesta contemporaneidade. Se a barbárie desaparece ao confundir-se com a sociedade moderna, então não resta dúvida de que a sociedade moderna colheu o que ela mesma plantou.

Considerando que a barbárie se encontra no próprio princípio civilizatório, deve-se analisar a formação social que constituiu e reproduz a sociedade moderna e, conhecendo as raízes desse movimento, por certo elas revelarão os pressupostos fundamentais da ordem social dessa sociedade, e não de outra, refletindo as relações de causalidade da barbárie.

Nesta investigação científica registrou momentos em que é possível relacionar a intrigante realidade social com o modo de produção capitalista. Impõe-se, aqui, recuperar o pensamento de Habermas (1993) para aproximar-se das raízes do movimento que caracteriza o limiar da modernidade, que engendrou o modo de produção capitalista. O autor situa o limiar da modernidade na perda da intocabilidade da forma que as culturas superiores, aquelas que não entraram em um processo de modernização, têm de legitimar a dominação mediante interpretações cosmológicas (mítica, religiosas, metafísicas) do mundo. Estas imagens de mundo obedecem à lógica dos contextos da interação simbolicamente mediada pelo agir comunicacional, que proporcionam a solução dos problemas da humanidade relativos à convivência social, com destaque para o processo produtivo, conforme explicitado no segundo capítulo.

A crítica das legitimações tradicionais veio com a introdução dos critérios da racionalidade dirigida a fim-meios nos processos produtivos das sociedades tradicionais. Considerando que a racionalidade dirigida a fins é consequência do conhecimento técnico-científico, é possível compreender que, ao imiscuir-se na sociedade tradicional, determinou a reconstrução das suas interpretações do mundo.

Habermas (1993, p. 64) afirma que só com

[...] o modo de produção capitalista pode a legitimação do marco institucional religar-se imediatamente com o sistema do trabalho social, pois, só então pode a ordem de propriedade converter-se de relação política em relação de produção, pois se legitima na racionalidade do mercado, na ideologia da sociedade de troca, e já não numa ordem de dominação legítima.

Para o autor, o capitalismo é na história o primeiro modo de produção que institucionalizou o crescimento econômico contínuo a longo prazo, portanto, auto-regulado, cuja regulação é assegurada pela intervenção do Estado, como medida para evitar as disfunções que ameaçam o sistema capitalista abandonado a si próprio.

O novo enquadramento institucional, sob a égide da ação racional instrumental, realiza-se pela intenção tecnocrata, que serve como ideologia para uma política dirigida à resolução de tarefas técnicas. Nesse processo, o avanço da ciência e da técnica contribuiu para a premissa do modo de produção capitalista de buscar a intensificação da produtividade do trabalho pela introdução de novas técnicas, possibilitando eficiência na extração da mais-valia nas duas principais formas, a saber: absoluta e relativa.<sup>22</sup>

Segundo Habermas (1993, p. 72), esse fato explica a crescente interdependência da investigação técnica, que fomentada em primeira instância pelo Estado no campo militar, serviu para transformar as ciências em força produtiva, em que o progresso técnico e científico se constituiu em fonte independente de mais-valia para os capitalistas. Neste sentido, pode-se entender que a ciência e a técnica cumprem também hoje a função de legitimar a dominação, pois que se transformaram elas próprias em ideologia. Cria-se assim “[...] a expectativa na qual a evolução do sistema social parece estar determinada pela lógica do progresso técnico-científico” (HABERMAS, 1993, p.73).

Essa nova configuração da sociedade moderna, sancionada pela racionalidade instrumental e regulada pelo Estado, leva as pessoas a adotarem

---

<sup>22</sup> Mais-valia absoluta equivale à mais-valia que se obtém com o alongamento da jornada de trabalho ou intensificando o uso da força de trabalho. A mais-valia relativa obtém-se diminuindo o tempo de trabalho, pela introdução de maquinaria.

comportamentos que as condicionam às exigências de produtividade determinadas pelas empresas. As sociedades industriais avançadas parecem aproximar-se de um tipo de controle de comportamento dirigido mais por estímulos externos do que por normas.

O exame de Habermas (1993, p. 85) a Marx e ao Manifesto Comunista, sobre a reorganização da ordem social, é relevante para uma melhor apreensão do assunto acima mencionado. Daí, a longa citação:

Marx exalta em termos efusivos, o papel revolucionário da burguesia: 'A burguesia não pode existir sem revolucionar permanentemente os instrumentos de produção e, portanto, as relações de produção. Por conseguinte, a totalidade das relações sociais'. E noutra passagem: 'A burguesia em pouco menos de um século de dominação de classe criou forças produtivas mais maciças e colossais do que todas as anteriores gerações juntas. A submissão das forças naturais, a maquinaria, a aplicação de química à indústria e à agricultura, a navegação a vapor, os caminhos de ferro, os telégrafos elétricos, o cultivo de partes inteiras do mundo, a navegabilidade dos rios, povoações inteiras como que surgidas debaixo da terra...'. Marx observa também a repercussão de tudo isto no marco institucional: 'Dissolvem-se todas as sólidas relações tradicionais com a sua corte de representações e concepções veneráveis e todas as de formação recente envelhecem antes de se poderem fossilizar. Tudo o que é relativo às ordens sociais e estável se evapora. Tudo o que santo dessacraliza e os homens sentem-se, por um, obrigados a ver com um olhar frio as suas relações recíprocas'.

E os homens sentem-se obrigados a ver com um olhar frio as suas relações recíprocas! Estaria nessa avaliação de Marx a chave para a compreensão da transmutação do homem como ser substantivo em homem que age movido pelo cálculo de consequência utilitarista, pelo condicionamento exigido pela sociedade regulada pelo mercado? Em todo o caso, uma sociedade com os imperativos sociais sob seu comando, é ela mesma uma totalidade e se transforma em uma coisa em si. Nesta condição, pode-se argumentar que uma sociedade com tais características só reconhece algo como sendo dependente dela. Para Adorno (1989) “[...] no interior de da sociedade coisificada, nada tem chance de sobreviver que por sua vez não seja coisificado” (ADORNO, 1989, p. 111). Conclui-se, então, ser esse o caminho percorrido pelo ser humano para adaptar-se ao sistema, de onde derivam as organizações produtivas regidas pela racionalidade instrumental? “Recorde-se a

dependência de todos os singulares quanto à totalidade que constituem. Nesta também todos são dependentes de todos. O todo se mantém graças à unidade das funções efetuadas por seus membros” (ADORNO, 1989, p.113).

Quanto ao termo coisificação, o autor considera que uma consciência coisificada é aquela que se defende em relação a qualquer vir a ser, frente a qualquer apreensão do próprio condicionamento, aceitando como sendo absoluto o que existe de um determinado modo.

Um mundo em que a técnica ocupa uma posição tão decisiva gera pessoas tecnológicas, afinadas com a técnica, portanto, coisificadas. O lado patogênico dessa experiência é que as pessoas se inclinam a considerar a técnica como algo em si, uma força própria, e esquecem que ela é uma extensão do braço dos homens. Para Adorno (1995, p. 130), no começo, “[...] as pessoas desse tipo se tornam por assim dizer iguais a coisas. Em seguida, na medida em que o conseguem, tornam os outros iguais a coisas”.

Causa impacto tomar conhecimento de que a fetichização dos meios, técnicas que conduzem à autoconservação da vida humana, obscurece os fins, a auto-realização da natureza humana. A perplexidade se acentua à medida que a fetichização é a própria consciência coisificada que se encontra instalada no processo de desenvolvimento da sociedade moderna. Concorda-se com Adorno quanto ao destaque que a consciência coisificada é produzida pela “indústria cultural” em que esta é a

[...] própria cultura totalmente convertida em mercadoria, no plano da totalização da estrutura da mercadoria na formação social, inclusive no plano das próprias necessidades sensíveis a que correspondem os valores de uso dos bens na sociedade de consumo. O esclarecimento como consciência de si, como autoconscientização, é condicionado culturalmente e, nos termos da indústria cultural, limita-se a uma semiformação, a uma falsa experiência restrita ao caráter afirmativo, ao que resulta da satisfação provocada pelo consumo de bens culturais (ADORNO, 1995, p. 23).

Com base no autor, pode-se afirmar que a indústria cultural é um conceito embasado na experiência dialética do processo produtivo capitalista, em que o trabalho social vivo desaparece frente a uma onipresença do capital, que se apresenta como subjetividade exclusiva. Neste sentido, a indústria cultural, tendo

como mediação a “semiformação”, impõe uma síntese pelo mercado, cria um indivíduo identificado a uma subjetividade socializada.

Para Adorno (1995), a “semiformação” corresponde ao travamento de experiências emancipatórias, fato que condiciona as pessoas a aceitarem como natural a repressão do diferenciado em prol da uniformização da sociedade administrada e a assumirem como legítima a dominação do coletivo objetivado sobre o indivíduo. O enquadramento das pessoas a uma sociedade adaptada, pela via da “semiformação”, rompe a memória do que seria autonomia para se relacionar com o outro e com o diferente, permanecendo apenas nas pessoas a capacidade de se referirem à representação da realidade dominante. “A ‘semiformação’ é o espírito tomado pelo caráter de fetiche da mercadoria” (ADORNO, 1995, p. 26).

A partir desse raciocínio, é possível argumentar que a ciência moderna, como vetor do desenvolvimento da sociedade capitalista contemporânea, engendrou a um só tempo, guardadas as condições sociais determinadas historicamente, o modo de produção capitalista e a racionalidade instrumental. Do movimento dessas categorias surge a consciência coisificada.

É possível argumentar que se a sociedade moderna construiu o homem coisificado, como agente condicionado às determinações do processo produtivo, não seria o administrador o exemplo mais puro da consciência coisificada, posto que detém o conhecimento da tecnologia capitalista?

## **2. Aproximando algumas descobertas**

Esta investigação, se levasse apenas à confirmação de que a formação do administrador é orientada pelos princípios da racionalidade instrumental da ciência moderna, revelaria tão somente a obviedade instalada nas aparências do seu objeto de estudo, a prática gestonária do administrador formado em Curso de Graduação em Administração, marcada pela tensão entre a racionalidade instrumental e racionalidade substantiva. O significativo surge da objetivação da formação do

administrador que se prolonga na sociedade por meio das ações gestionárias nas organizações produtivas, que se reflete na realidade social perversa.

Acredita-se que em nenhuma outra época a humanidade produziu tanta miséria como a produzida pelo modo de produção capitalista (QUINTÁS, 1999), (ULHÔA, 2000), (FIORI, 2002). Também é verdade que em nenhum outro momento a sociedade produziu tanta riqueza e conviveu com um avanço científico e tecnológico tão elevado, ao ponto de a comunicação e as informações não pararem de exaltar o seu atual estágio de desenvolvimento. Em uma relação dialética do passado para o presente, no “regime de núpcias quase perfeito entre ciência e capitalismo”, no dizer de Dias da Silva (2004, p. 214), a contradição foi superada produzindo uma síntese negada na sua origem: ao invés de bem estar para a maioria da humanidade, produziu miséria. Logo, a negação da negação ficará a cargo das gerações futuras. As condições para tal já estão sendo construídas e esta pesquisa pretende-se ser inscrita apenas como uma entre tantas contribuições. Tendo em vista que o administrador é profissional treinado e qualificado para gerir as organizações da produção, é cabível inferir-lhe a responsabilidade pela realidade social? É vítima ou algoz?

A resposta não é fácil. Se imputar-lhe culpa, é algoz, e caem por terra os arrazoados de que as instâncias privilegiadas da formação do administrador são fundadas na racionalidade da ciência moderna. Por si só, este pressuposto arrasta, a um só tempo, tanto a premissa do modo de produção capitalista de buscar a intensificação da produtividade do trabalho, propiciando a extração da mais-valia absoluta e, com a introdução de novas técnicas, a mais-valia relativa, como também não se sustenta a premissa da consciência coisificada. Se considerá-lo vítima, então se há de enquadrá-lo em outro segmento de classe que não seja o da classe capitalista.

Conforme asseguram dois autores – base fundamental do referencial teórico desta pesquisa – Antunes (2002) e Bernardo (*apud* Santos, 1992), o administrador seria algoz. Para Antunes (2002, p. 235) consta que os gestores e altos funcionários do capital, que recebem rendimentos elevados ou vivem de juros não integram a classe trabalhadora. Para Bernardo, citado por Santos (1992, p. 37) os administradores constituem um grupo de profissionais que se opõe “[...] ao proletário numa relação de exploração de mais-valia”.

A partir desses argumentos, não se isenta o administrador da sua responsabilidade pela contemporânea realidade social perversa, mas, considerá-lo como um instrumento especial dos capitalistas para dinamizar a lógica presente nas relações de produção (HORKHEIMER; ADORNO, 1989, p. 65).

Como instrumento subjetivado, pode-se medir o alcance da responsabilidade do administrador segundo a intensidade do conflito entre as racionalidades instrumental e substantiva que subsiste na sua razão lúcida?

Se for possível, então se poderia traçar o seguinte continuum: quanto maior for a predominância da racionalidade instrumental, menor será a sua responsabilidade e vice-versa. Vale lembrar que o administrador é profissional treinado e qualificado para gerir a produção com eficiência e isso o administrador só consegue fundamentado nos princípios da ciência moderna, a sua razão substantiva, então, fica subsumida pela predominância da razão instrumental.

O que subsiste nesse processo é dominação e riqueza de um lado e, do outro, sujeição e não emancipação. E acredita-se que não se deve interrogar à classe capitalista sobre o sentimento dos que são privados de direitos na sociedade contemporânea. O sentimento e o desejo de auto-realização devem ser buscados nos que sofrem a “desfiliação social”.

A história permite compreender que os algozes de Auschwitz não aceitaram a condenação imposta pelo tribunal de Nuremberg, pois não se julgavam criminosos, ao contrário, tinham em conta, ideologicamente, serem cumpridores de ordens e deveres. Por certo, não se arrependeram, não vivenciaram a dor das vítimas, porque não eram vítimas, apenas instrumentos da realização da lógica da barbárie. Não foram preparados para refletir sobre o sofrimento, apenas para provocá-lo. A sua “semiformação” condicionou-os a ver os outros como coisas e, nessa dimensão, o que importa é serem eficientes no cumprimento dos deveres, independentemente de quais forem os meios utilizados. O que conta são fins alcançados.

Essas reflexões remetem ao Padre Antônio Vieira (1608-1697), que assim se exprimiu:

Os discursos de quem não viu, são discursos; os discursos de quem viu, são profecias.

Os antigos, quando queriam prognosticar o futuro, sacrificavam os animais, consultavam-lhes as estranhas, e conforme o que viam

nelas, assim prognosticavam. Não consultavam a cabeça, que é o acento do entendimento, se não as entranhas, que é o lugar do amor; porque não prognostica melhor quem, melhor entende, senão quem mais ama. [...] A superstição era falsa, mas a alegoria era verdadeira. Não há lume de profecia mais certo no mundo do que consultar as entranhas dos homens. E de que homens? De todos? Não. Dos sacrificados. [...] Se quereis profetizar os futuros, consultai as entranhas dos homens sacrificados: consultem-se as entranhas dos que se sacrificam e que se sacrificam; e o que elas disserem, isso se tenha por profecia.<sup>23</sup>

A advertência do Padre Vieira iluminará a compreensão do sofrimento institucionalizado na “classe-que-vive-do-trabalho”, seja pelas condições de trabalho em todas as suas formas alienantes, seja pelo desemprego.

Por certo, o destinatário dessas reflexões deveria ser o administrador. Como fazê-lo se o administrador pertence a um grupo de profissionais que se opõe à “classe-que-vive-do-trabalho”?

Os cientistas da Escola de Frankfurt buscaram a superação da realidade social perversa, construída pelo modo de produção capitalista, interrogando as raízes do sofrimento e são unânimes em afirmar que ele continuará institucionalizado na sociedade enquanto perdurarem as condições sociais que provocaram sua construção. Adorno (1995) alerta, no entanto, que um dos caminhos para a superação do impasse é a educação dirigida à auto-reflexão crítica, conforme mencionado, sobretudo, no terceiro capítulo. Essa educação implica experiências formativas para a emancipação do homem, em uma dinâmica de recusa do presente prejudicado, do existente, pela contradição e da resistência. Adorno (1995, p. 25) defende que as experiências formativas foram travadas pela “semiformação”, que impôs “[...] a repressão do diferenciado em prol da uniformização da sociedade administrada e a repressão do processo [de emancipação] em prol do resultado, falsamente independente, isolado”.

Serve de alerta que a educação, construída nos moldes burgueses como prática social de apreensão de conhecimentos, constitui tanto a base para a sobrevivência humana em uma sociedade civilizada, quanto instrumento de proliferação da barbárie.

---

<sup>23</sup> Pequeno trecho do Sermão do terceiro domingo de advento do Pe. Antônio Vieira [1655].

Não há sentido para a educação na sociedade burguesa senão o resultante da crítica e da resistência à sociedade vigente responsável pela desumanização. A educação crítica é tendencialmente subversiva. É preciso romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não-idêntico, o diferenciado (ADORNO, 1995, p. 27).

Sob a égide da “semiformação”, como espírito tomado pelo caráter de fetiche da mercadoria, a racionalidade instrumental prevalece no “penso, logo existo” cartesiano, que leva o indivíduo a aceitar as regras mercadológicas como sendo portadoras de sentido e verdade para a sua vida. A proposta de Adorno (1995), em sintonia com os demais membros da Escola de Frankfurt, ao propor a educação dirigida à autoreflexão crítica, funda-se na reavaliação da existência, no “existo, logo penso”. Deduz-se ser possível essa reavaliação por intermédio das experiências formativas, reatando o sentido de autorealização da natureza humana.

Serva (1997), com base no agir comunicacional de Habermas (1993) e na abordagem substantiva de Ramos, (1989), ultrapassou o campo teórico e demonstrou empiricamente<sup>24</sup> que a racionalidade instrumental e a racionalidade substantiva se concretizam na prática administrativa das organizações modernas, conforme mencionado no capítulo terceiro. Verificou-se que os comportamentos dos membros de uma organização produtiva não são retilíneos, suas ações desenvolvem-se por meio de “[...] trajetos tortuosos, isto é, de avanços e retrocessos nas direções substantiva e instrumental, gerando contradições, estabelecendo contrapontos” (SERVA, 1997, p. 24).

Nessas aproximações de algumas descobertas é preciso recuperar Touraine (1998) sobre a constituição do sujeito como ator que se desprende da imagem do indivíduo, criado pelos papéis sociais e valores mercadológicos, e do sujeito cujo desprendimento ocorre nos movimentos sociais. Esse processo evidencia o

[...] reconhecimento do outro como Sujeito, tanto positivamente, pela relação de amor e amizade, como negativamente, pela recusa daquilo que impede o outro de ser Sujeito, quer seja a miséria, a

---

<sup>24</sup> A pesquisa orientou-se pela metodologia da observação participante, durante oito meses (Abril a dezembro de 1993), em três empresas privadas bem sucedidas do setor de serviços da cidade de Salvador – BA.

dependência, a alienação ou a repressão. [...] A defesa do sujeito, porém, não se reduz à afirmação ativa da de sua liberdade; ela se apóia também sobre o que resiste ao poder dos aparelhos de produção e de administração. Tanto como alma, o Sujeito é corpo; tanto como projeto, ele é memória, origens. Isso aparece claramente em todos os movimentos sociais (TOURAINÉ, 1998, p. 308-311).

Para Adorno (1995), a educação dirigida à autoreflexão crítica possibilitará experiências formativas com cunho de autorealização dos seres humanos. Em perspectivas de complementaridade, Habermas (1993) e Ramos (1989) servem de base teórica para Serva (1997) comprovar a concretização da razão substantiva nas práticas administrativas em organizações produtivas.

Criticar a racionalidade instrumental que orienta a base teórica do Curso de graduação em Administração e chamar a atenção para a existência da racionalidade substantiva, apenas supondo a possibilidade de sucesso desta última nas práticas administrativas da produção, pode não ser suficiente.

O que se propõe é que tanto os teóricos da administração, quanto professores, autoridades acadêmicas dessa grande área de conhecimento, além de estudantes, busquem aprofundar conhecimentos sobre a racionalidade substantiva, como uma alternativa para racionalizar a razão.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Educação e emancipação**. 3. ed. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Editorial Presença, 1970.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 6. ed. São Paulo: Boitempo, 2002.

APRENDIZ GUIA DE EMPREGOS

<<http://www2.uol.com.br/aprendiz/guiadeempregos/nova/noticias/ge200104.htm>>. Acesso em 04 mar. 2006.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense, 1997.

ASSMANN, Hugo. Pedagogia da qualidade em debate. In: SERBINO, Raquel Volpato e outros. **Formação de professores**. São Paulo: Unesp, 1998, p. 185-217.

BARROS, Joaquim Fernandes de; PASSOS, Elizete Silva. Remando a favor da Maré: racionalidade instrumental no curso de Administração de Empresas. In: **Revista Organizações & Sociedade**. Salvador: v. 7, n. 19, p. 161-174, set./dez., 2000.

BEZERRA, Antônio Ponciano. Entrevista com Gaudêncio Frigotto. In: **Revista Universidade e Sociedade**. Brasília: a. XIV, n. 33, p. 93-109 jun. 2004.

BRUNO, Lúcia (Org.). Educação, qualificação e desenvolvimento econômico. In: **Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo**: leituras selecionadas. São Paulo: Atlas, 1996. p. 91-123.

BRZEZINSKI, Iria. **A formação do professor para o início da escolarização**. Goiânia: UCG/ABEU, 1987.

\_\_\_\_\_. Notas sobre o currículo na formação de professores: teoria e prática. In: **Estudos** – Revista da Universidade Católica de Goiás. Goiânia: v. 22, n. 1/2, p. 47-58, 1995.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores:** busca e movimento. São Paulo: USP, 1994. (Tese).

\_\_\_\_\_. **Políticas educacionais de formação de professores e os debates sobre a reforma universitária: as arenas de poder.** Goiânia: UFG/XII Encontro Nacional de Ensino de Química, 2004. Impresso por meios eletrônicos.

\_\_\_\_\_. Qualidade na graduação. **Educativa** - Revista da Universidade Católica de Goiás. Goiânia: v. 8, n. 2, p. 321-338, 2005.

CARNEIRO, Maria Esperança Fernandes. Universidade: espaço de autonomia e de construção do projeto político-pedagógico. In: **Educativa** - Revista da Universidade Católica de Goiás. Goiânia: UCG, v. 5, n. 2, p. 361-367, jul./dez., 2002.

CASTEL, Robert. Da indigência à exclusão social, a desfiliação. Precaridade do trabalho e vulnerabilidade relacional. In: LANCETTI, Antônio *et al.* **SaúdeLoucura.** São Paulo: Hucitec, 1994, p. 21-48.

CHAUÍ, Marilena. A universidade em ruínas. In: TRINDADE, Hégio (Org.). **Universidade em ruínas:** na república dos professores. Petrópolis: Vozes, 2001a, p. 211-222.

\_\_\_\_\_. **Convite à filosofia.** 12. ed. São Paulo: Ática, 2001b.

\_\_\_\_\_. **Cultura e democracia.** São Paulo: Moderna, 1981.

CHIAVENATO, Idalberto. **Teoria geral da administração.** v. I, 6. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2001.

COSTA, Jorge Adelino. **Imagens organizacionais da escola.** Lisboa: Asa, 1996.

COVRE, Maria de L. Manzini. **A formação e a ideologia do administrador de empresa.** Petrópolis: Vozes, 1978.

\_\_\_\_\_. **A fala dos homens:** estudo de uma matriz cultural de um Estado de Mal-Estar. São Paulo: Brasiliense, 1983.

CUNHA, Luiz Antônio. A evolução do ensino superior brasileiro: uma abordagem histórica abreviada. In: MOREIRA, Daniel Augusto (Org.). **Didática do ensino superior:** técnicas e tendências. São Paulo: Pioneira, 1997. p. 3-59.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1983. (Coleção Os Pensadores).

DIAS DE DEUS, Jorge. A minha crítica da ciência. In: SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: 'um discurso sobre as ciências' revisitado. São Paulo: Cortez, 2004. p. 213-220.

DOBB, Maurice. **A evolução do capitalismo**. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

DRUCKER, Peter Ferdinand. **O melhor de Peter Drucker**: a administração. Tradução de Arlete Simille Marques. São Paulo: Nobel, 2001.

ENGUITA, Mariano F. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FIORI, José Luís. **60 lições dos 90**: uma década de neoliberalismo. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 1977.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e sociedade**. 6. ed. São Paulo: Moraes, 1986.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (Orgs.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

GAARDER, Jostein; HELLERN, Victor; NOTAKER, Henry. **O livro das religiões**. 6. reimpressão. Tradução de Isa Mara Lando. São Paulo: Cia. das Letras, 2001.

GEUSS, Raymond. **Teoria crítica**: Habermas e a Escola de Frankfurt. Campinas: Papyrus, 1988.

HABERMAS, Jürgen. **Técnica e ciência como "ideologia"**. Lisboa: Edições 70, 1993.

\_\_\_\_\_. O Estado-Nação europeu frente aos desafios da globalização: o passado e o futuro da soberania e da cidadania. In: **Novos estudos**. São Paulo: CEBRAP, n. 43, nov./1995. p. 87-101.

HARNECKER, Marta. **Os conceitos elementares do materialismo histórico**. São Paulo: Global, 1981.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX - 1914/1991**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. **Textos escolhidos**. São Paulo: Nova Cultural, 1989 (Coleção Os Pensadores).

ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO (IDH).  
<[http://www.pt.wikipedia.org/wiki/%C3%8Dndice\\_de\\_Developmento\\_Human](http://www.pt.wikipedia.org/wiki/%C3%8Dndice_de_Developmento_Human)>. Acesso em 04 mar. 2006.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP).  
<<http://www.inep.gov.br/superior/sensosuperior/sinopse/default.asp>> Acesso em 16 abr. 2006.

LANDES, David. **Prometeu desacorrentado: transformação tecnológica e desenvolvimento industrial na Europa Ocidental, desde 1750 até a nossa época**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.

LEFEBVRE, Henri. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: Atica, 1991.

LIMA, Tereza Cristina M. Pinheiro de. **O curso de Administração da Universidade Católica de Goiás: criação e consolidação**. Goiânia: UCG, 2003.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. TQC: Forjando a cultura do controle pela cooptação dos trabalhadores. In: FIDALGO, Fernando Selmar; MACHADO, Lucília Regina de Souza (Orgs.). **O controle da qualidade total**. Belo Horizonte: Movimento de Cultura Marxista, 1994, p. 39-52.

MARX, Karl. **O capital**. Vol. 3/6. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1974.

\_\_\_\_\_. (Introdução à crítica da economia política. In: **Marx, Karl**. São Paulo: Abril Cultural, 1978. p. 103-123, (Coleção: Os Pensadores).

MEZOMO, João Catarin. **Educação e qualidade total: a escola volta às aulas**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MORGAN, Garreth. **Imagens da organização**. São Paulo: Atlas, 1996.

NOGARE, Pedro Dalle. **Humanismos e anti-humanismos**: introdução à antropologia filosófica. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

OFFE, Claus. O dilema da tecnocracia. In: **Tecnocracia e ideologia**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.

OLIVEIRA, Ramon de. O empresariado industrial e a educação brasileira. In: **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, n. 22, p. 47-60, jan./abr., 2003.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

QUINTÁS, Alfonso López. A formação adequada à configuração de um novo humanismo. (1999). <<http://www.hottopos.com.br/prov/quint1p.htm>>. Acesso em 30 abr. 2006.

RAMOS, Alberto Guerreiro. **A nova ciência das organizações**: uma reconceituação da riqueza das nações. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 1989.

SALDANHA, Nelson. **Ética e história**. Rio de Janeiro: Renovar, 1998.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Oder José dos. **Pedagogia dos conflitos sociais**. Campinas: Papirus, 1992. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1999.

SERVA, Maurício. Racionalidade substantiva demonstrada na prática administrativa. In: **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo: v. 37, n. 2, p. 18-30, 1997.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Preocupações de um petista com a educação no governo Lula. In: ADUSP. Governo Lula: uma análise dos primeiros gestos. **Revista ADUSP**. São Paulo, n. 29, p. 34-40, maio/2003.

SOUZA, João Oliveira. A criação e a instalação da Católica de Goiás. In: **Estudos**. Revista da Universidade Católica de Goiás. Goiânia: v. 31, p. 25-43, out./2004.

TOURAINE, Alain. **Crítica da modernidade**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

TRAGTENBERG, Maurício. Atualidade de Max Weber. In: TRAGTENBERG, Maurício (Org.). **Metodologia das ciências sociais, Max Weber**. Tradução de Augustin Wernet. São Paulo: Cortez/Unicamp, 1993.

TRINDADE, Hégio. Universidade, ciência e estado. In: **Universidade em ruínas**: na república dos professores. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 9-23.

ULHÔA, Joel Pimentel. Educação e cidadania: utopia? In: **IX Encontro de Integração Universitária**. Goiânia: UCG, 2000.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política Educacional em tempos de transição (1985-1995)**. Brasília: Plano, 2000.

WEBER, Max. **Metodologia das ciências sociais**. 2. ed. Parte 2. Tradução de Augustin Wernet. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. **Ensaio de sociologia**. 5. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1982.

## **ANEXOS**



### **DISCIPLINA OPTATIVA**

**O aluno deverá cursar, obrigatoriamente, como optativa, uma das disciplinas abaixo.**

ADM 1330 – LIDERANÇA E CHEFIA
ADM 2400 – COOPERATIVISMO
ADM 2611 – CRIAÇÃO DE NEGÓCIOS
F I T 2910 – ÉTICA PROFISSIONAL PARA ADMINISTRAÇÃO

### **DISCIPLINA ELETIVA**

**O aluno deverá cursar uma disciplina de 4 (quatro) créditos, oferecida pelo Departamento de Administração ou por outro departamento da UCG, como disciplina eletiva.**

**ANEXO 2****MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO****RESOLUÇÃO Nº 2, DE 4 DE OUTUBRO DE 1993**

Fixa os mínimos de conteúdos e duração do curso de Graduação em Administração".

O Presidente do Conselho Federal de Educação, usando das atribuições que lhe conferem os arts. 9º, letra "e", de 70 da Lei de Diretrizes e Bases, e tendo em vista o Parecer-CFE nº 433/93, que a esta se incorpora, homologado pelo Senhor Ministro da Educação e do Desporto, resolve:

Art. 1º O currículo mínimo do Curso de Graduação em Administração, que habilita ao exercício da profissão de Administrador, será constituído das seguintes matérias:

**FORMAÇÃO BÁSICA E INSTRUMENTAL**

- Economia
- Direito
- Matemática
- Estatística
- Contabilidade
- Filosofia
- Psicologia
- Sociologia
- Informática

Total: 720 h/a (24%)

**FORMAÇÃO PROFISSIONAL**

- Teorias da Administração
- Administração Mercadológica
- Administração da Produção
- Administração de Recursos Humanos
- Administração Financeira e Orçamentária
- Administração de Materiais e Patrimoniais
- Administração de Sistemas de Informação
- Organização, Sistemas e Métodos

Total: 1.020 h/a (34%)

**DISCIPLINAS ELETIVAS E COMPLEMENTARES**

Total: 960 h/a (32%)

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

Total: 300 h/a (10%)

Art. 2º - O curso de Administração será ministrado no tempo útil de 3.000 horas-aulas, fixando-se para sua integralização o mínimo de 04 (quatro) e o máximo de 07 (sete) anos letivos. Aquele limite incluirá o tempo a ser dedicado ao objetivo de conhecimento da realidade brasileira de que trata o art. 2 da Lei 8.663, de 14 de junho de 1993, segundo critérios fixados pelas instituições. A prática de Educação Física, também obrigatória, terá carga horária adicional.

Art. 3º - Além da habilitação geral prescrita em lei, as instituições poderão criar habilitações específicas, mediante intensificação de estudos correspondentes às matérias fixadas nesta Resolução e em outras que venham a ser indicadas para serem trabalhadas no currículo pleno.

Parágrafo único - a habilitação geral constará do anverso do diploma e as habilitações específicas, não mais de duas de cada vez, serão designadas no verso, podendo assim o diplomado completar estudos para obtenção de novas habilitações.

Art. 4º - Os mínimos de conteúdo e duração, fixados nesta Resolução serão obrigatórios a partir de 1995, podendo, as instituições que tenham condições para tanto e assim desejarem, aplicá-los a partir de 1994.

Art. 5º - Na obtenção de graduação em Administração, por diplomados em outros cursos, caberá as escolas o estabelecimento de critérios flexíveis de aproveitamento de estudos obtidos pelo aluno em seu curso anterior, especialmente quanto aos programas de estudos e respectiva dosagem, obedecidas as normas legais (Súmula-2/92 CFE).

Parágrafo Único - A graduação obtida nos termos deste artigo deverá ser ministrada no tempo útil de 1.350 horas-aula.

Art. 6º A presente Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

MANOEL GONÇALVES FERREIRA FILHO

Publicada no Diário Oficial da União de 14/10/1993.

## ANEXO 3

**CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO  
CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR**

**RESOLUÇÃO Nº 4, DE 13 DE JULHO DE 2005 (\*)**

Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, bacharelado, e dá outras providências.

**O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação**, no uso de suas atribuições legais, com fundamento no art. 9º, § 2º, alínea “c”, da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, tendo em vista as diretrizes e os princípios fixados pelos Pareceres CNE/CES nºs 776/97 e 583/2001, bem como considerando o que consta dos Pareceres CNE/CES nºs 67/2003; 134/2003, 210/2004 e 23/2005, homologados pelo Senhor Ministro de Estado da Educação, respectivamente, em 2/6/2003, 9/9/2003, 24/9/2004 e 3/6/2005, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, bacharelado, a serem observadas pelas Instituições de Ensino Superior em sua organização curricular.

Art. 2º A organização do curso de que trata esta Resolução se expressa através do seu projeto pedagógico, abrangendo o perfil do formando, as competências e habilidades, os componentes curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, o projeto de iniciação científica ou o projeto de atividade, como Trabalho de Curso, componente opcional da instituição, além do regime acadêmico de oferta e de outros aspectos que tornem consistente o referido projeto pedagógico.

§ 1º O Projeto Pedagógico do curso, além da clara concepção do curso de graduação em Administração, com suas peculiaridades, seu currículo pleno e sua operacionalização, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais:

- I - objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social;
- II - condições objetivas de oferta e a vocação do curso;
- III - cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso;
- IV - formas de realização da interdisciplinaridade;
- V - modos de integração entre teoria e prática;
- VI - formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;
- VII - modos de integração entre graduação e pós-graduação, quando houver;
- VIII - incentivo à pesquisa, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica;
- IX - concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado, suas diferentes formas e condições de realização, observado o respectivo regulamento;
- X - concepção e composição das atividades complementares; e,
- XI - inclusão opcional de trabalho de curso sob as modalidades monografia, projeto de iniciação científica ou projetos de atividades, centrados em área teórico-prática ou de formação profissional, na forma como estabelecer o regulamento próprio.

(\*) CNE. Resolução CNE/CES 4/2005. Diário Oficial da União, Brasília, 19 de julho de 2005, Seção 1, p. 26 e 27.

§ 2º Com base no princípio de educação continuada, as IES poderão incluir no Projeto Pedagógico do curso, o oferecimento de cursos de pós-graduação *lato sensu*, nas respectivas modalidades, de acordo com as efetivas demandas do desempenho profissional.

§ 3º As Linhas de Formação Específicas nas diversas áreas da Administração não constituem uma extensão ao nome do curso, como também não se caracterizam como uma habilitação, devendo as mesmas constar apenas no Projeto Pedagógico.

Art. 3º O Curso de Graduação em Administração deve ensinar, como perfil desejado do formando, capacitação e aptidão para compreender as questões científicas, técnicas, sociais e econômicas da produção e de seu gerenciamento, observados níveis graduais do processo de tomada de decisão, bem como para desenvolver gerenciamento qualitativo e adequado, revelando a assimilação de novas informações e apresentando flexibilidade intelectual e adaptabilidade contextualizada no trato de situações diversas, presentes ou emergentes, nos vários segmentos do campo de atuação do administrador.

Art. 4º O Curso de Graduação em Administração deve possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes competências e habilidades:

I - reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo produtivo, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos e exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão;

II - desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais;

III - refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento;

IV - desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle, bem assim expressando-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais;

V - ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional;

VI - desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação profissional, em diferentes modelos organizacionais, revelando-se profissional adaptável;

VII - desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações; e

VIII - desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais.

Art. 5º Os cursos de graduação em Administração deverão contemplar, em seus projetos pedagógicos e em sua organização curricular, conteúdos que revelem inter-relações com a realidade nacional e internacional, segundo uma perspectiva histórica e contextualizada de sua aplicabilidade no âmbito das organizações e do meio através da utilização de tecnologias inovadoras e que atendam aos seguintes campos interligados de formação:

(\*) CNE. Resolução CNE/CES 4/2005. Diário Oficial da União, Brasília, 19 de julho de 2005, Seção 1, p. 26 e 27.

I - Conteúdos de Formação Básica: relacionados com estudos antropológicos, sociológicos, filosóficos, psicológicos, ético-profissionais, políticos, comportamentais, econômicos e contábeis, bem como os relacionados com as tecnologias da comunicação e da informação e das ciências jurídicas;

II - Conteúdos de Formação Profissional: relacionados com as áreas específicas, envolvendo teorias da administração e das organizações e a administração de recursos humanos, mercado e marketing, materiais, produção e logística, financeira e orçamentária, sistemas de informações, planejamento estratégico e serviços;

III - Conteúdos de Estudos Quantitativos e suas Tecnologias: abrangendo pesquisa operacional, teoria dos jogos, modelos matemáticos e estatísticos e aplicação de tecnologias que contribuam para a definição e utilização de estratégias e procedimentos inerentes à administração; e

IV - Conteúdos de Formação Complementar: estudos opcionais de caráter transversal e interdisciplinar para o enriquecimento do perfil do formando.

Art. 6º A organização curricular do curso de graduação em Administração estabelecerá expressamente as condições para a sua efetiva conclusão e integralização curricular, de acordo com os seguintes regimes acadêmicos que as Instituições de Ensino Superior adotarem: regime seriado anual, regime seriado semestral, sistema de créditos com matrícula por disciplina ou por módulos acadêmicos, com a adoção de pré-requisitos, atendido o disposto nesta Resolução.

Art. 7º O Estágio Curricular Supervisionado é um componente curricular direcionado à consolidação dos desempenhos profissionais desejados inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus Colegiados Superiores Acadêmicos, aprovar o correspondente regulamento, com suas diferentes modalidades de operacionalização.

§ 1º O estágio de que trata este artigo poderá ser realizado na própria instituição de ensino, mediante laboratórios que congreguem as diversas ordens práticas correspondentes aos diferentes pensamentos das Ciências da Administração.

§ 2º As atividades de estágio poderão ser reprogramadas e reorientadas de acordo com os resultados teórico-práticos, gradualmente reveladas pelo aluno, até que os responsáveis pelo acompanhamento, supervisão e avaliação do estágio curricular possam considerá-lo concluído, resguardando, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício da profissão.

§ 3º Optando a instituição por incluir no currículo do Curso de Graduação em Administração o Estágio Supervisionado de que trata este artigo deverá emitir regulamentação própria, aprovada pelo seu Conselho Superior Acadêmico, contendo, obrigatoriamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, observado o disposto no parágrafo precedente.

Art. 8º As Atividades Complementares são componentes curriculares que possibilitam o reconhecimento, por avaliação, de habilidades, conhecimentos e competências do aluno, inclusive adquiridas fora do ambiente escolar, incluindo a prática de estudos e atividades independentes, transversais, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mundo do trabalho e com as ações de extensão junto à comunidade.

Parágrafo único. As Atividades Complementares se constituem componentes curriculares enriquecedores e implementadores do próprio perfil do formando, sem que se confundam com estágio curricular supervisionado.

Art. 9º O Trabalho de Curso é um componente curricular opcional da Instituição que, se o adotar, poderá ser desenvolvido nas modalidades de monografia, projeto de iniciação científica ou projetos de atividades centrados em áreas teórico-práticas e de formação profissional relacionadas com o curso, na forma disposta em regulamento próprio.

Parágrafo único. Optando a Instituição por incluir no currículo do curso de graduação em Administração o Trabalho de Curso, nas modalidades referidas no *caput* deste artigo, deverá emitir regulamentação própria, aprovada pelo seu conselho superior acadêmico, contendo, obrigatoriamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, além das diretrizes técnicas relacionadas com a sua elaboração.

Art. 10. A carga horária mínima dos cursos de graduação será estabelecida em Resolução da Câmara de Educação Superior.

Art. 11. As Diretrizes Curriculares Nacionais desta Resolução deverão ser implantadas pelas Instituições de Educação Superior, obrigatoriamente, no prazo máximo de dois anos, aos alunos ingressantes, a partir da publicação desta.

Parágrafo único. As IES poderão optar pela aplicação das DCN aos demais alunos do período ou ano subsequente à publicação desta.

Art. 12. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogada a Resolução CFE nº 2, de 4 de outubro de 1993, e a Resolução CNE/CES nº 1, de 2 de fevereiro de 2004.

EDSON DE OLIVEIRA NUNES  
Presidente da Câmara de Educação Superior



Para a Língua Estrangeira I e II, o aluno(a) poderá escolher as seguintes alternativas:

- a) Inglês I ( LET 5311 ) e Inglês II ( LET 5312 ) ;
- b) Espanhol I ( LET 5511 ) e Espanhol II ( LET 5512 ).

#### DISCIPLINAS OPTATIVAS

	PRÉ - REQUISITOS
ADM 1330 – LIDERANÇA E CHEFIA	
ADM 2400 – COOPERATIVISMO	
ADM 2611 – CRIAÇÃO DE NEGÓCIOS	
ADM 2770 – GESTÃO DA QUALIDADE	ADM 2123
ADM 2890 – A HISTÓRIA DO TURISMO	
ENF 1475 – PRIMEIRO SOCORROS	



Pró-Reitoria de Graduação

ANEXO 5

## Grade Curricular e Requerimento de matrícula

Graduação em **Administração de  
Agronegócios**  
Decreto / Portaria nº 1.817 de  
21 de Junho de 2004  
Vigência a partir de 1999/1

Período	Código	Turma	Disciplinas	Créditos			Requisitos	
				Teo. - Pré.	Prát. Est.	Lab.	Total	Pré
1º	ADM 2004		Introdução Administração de Agronegócios	04			04	
	CMP 2735		Informática e Administração I			04	04	
	ADM 2031		Ambiente de Agronegócios I	04			04	
	FIT 2508		Filosofia da Ciência	04			04	
	LET 2076		Comunicação em Agronegócios	04			04	
	JUR 1000		Instituições de Direito	04			04	
			<b>Total de créditos no período</b>	<b>20</b>		<b>04</b>	<b>24</b>	
2º	ADM 2010		Teoria Geral da Administração	06			06	ADM 2004
	ADM 2032		Ambiente de Agronegócios II	04			04	ADM 2031
	HGS 3367		Sociologia e Desenvolvimento em Agronegócios	04			04	
	MAF 2401		Estatística Aplicada I	04			04	
	FIT 1810		Teol. e C. Sociais e H. Aplicada	04			04	
		<b>Total de créditos no período</b>	<b>22</b>			<b>22</b>		
3º	ADM 2020		Processos Administrativos	06			06	ADM 2010
	ADM 2460		Associativismo Rural	04			04	
	MAF 2407		Estatística Aplicada aos Agronegócios	04			04	MAF 2401
	ADM 2260		Psic. Aplicada à Administração de Agronegócios	04			04	ADM 2010
	ECO 2112		Microeconomia	04			04	
		<b>Total de créditos no período</b>	<b>22</b>			<b>22</b>		
4º	ADM 2124		Organ., Sistemas e Métodos em Agronegócios I	04			04	ADM 2020
	JUR 2110		Legislação Comercial	04			04	JUR 1000
	CON 2025		Contabilidade Geral	04			04	
	MAF 2403		Métodos Quantitativos I	04			04	
	ADM 2720		Infra-Estrutura e Agronegócios	04			04	
	ECO 2111		Macroeconomia	04			04	
	ADM 2821		Seminários Avançados em Agronegócios I	01			01	ADM 2010
		<b>Total de créditos no período</b>	<b>25</b>			<b>25</b>		
5º	ADM 2256		Gestão de Pessoas em Agronegócios I	04			04	ADM 2260
	ADM 2125		Organ., Sistemas e Métodos em Agronegócios II	04			04	ADM 2124
	MAF 2405		Métodos Quantitativos II	04			04	
	ADM 2513		Planejamento Tributário de Agronegócios	04			04	CON 2025
	ADM 2615		Pesquisa em Administração de Agronegócios	04			04	MAF 2407
	CON 2026		Contabilidade em Agronegócios	04			04	CON 2025
	ADM 2822		Seminários Avançados em Agronegócios II	01			01	ADM 2010
		<b>Total de créditos no período</b>	<b>25</b>			<b>25</b>		
6º	ADM 2524		Administração Financeira em Agronegócios I	04			04	CON 2026
	ADM 2113		Pesquisa Operacional em Agronegócios	04			04	MAF 2405
	ADM 2257		Gestão de Pessoas em Agronegócios II	04			04	ADM 2256
	ADM 2303		Gestão de Materiais e Patrimônios I	04			04	ADM 2125
	ADM 2604		Administração Mercadológica em Agronegócios I	04			04	ADM 2125
	ADM 2470		Tecnologia, Meio Ambiente e Competitividade	04			04	
		<b>Total de créditos no período</b>	<b>24</b>			<b>24</b>		
7º	ADM 2525		Administração Financeira em Agronegócios II	04			04	ADM 2524
	ADM 2605		Administração Mercadológica em Agronegócios II	04			04	ADM 2604
	ADM 2403		Administração da Produção em Agronegócios I	04			04	ADM 2303
	ADM 2304		Gestão de Materiais e Patrimônios II	04			04	ADM 2303
	ADM 2620		Processo de Comércio Exterior em Agronegócios	04			04	ADM 2513
	CMP 2736		Informática Aplicada aos Agronegócios			04	04	CMP 2735
		<b>Total de créditos no período</b>	<b>20</b>		<b>04</b>	<b>24</b>		
8º	ADM 2803		Estágio Supervisionado I		04		04	ADM 2403 / ADM 2605
	ADM 2741		Planejamento em Agronegócios	04			04	ADM 2525
	ADM 2609		Administração Mercadológica em Agronegócios III	04			04	ADM 2605
	ADM 2404		Administração da Produção em Agronegócios II	04			04	ADM 2403 / ADM 2113
	ADM 2528		Administração Financeira em Agronegócios III	04			04	ADM 2525
	ADM 2823		Seminários Avançados em Agronegócios III	01			01	ADM 2010
	FIT 2922		Ética Profissional em Agronegócios	04			04	
		<b>Total de créditos no período</b>	<b>21</b>	<b>04</b>		<b>25</b>		
9º	ADM 2730		Desenvolv. e Criação de Agroempreendimentos	04			04	ADM 2741
	ADM 2540		Políticas Públicas em Agronegócios	04			04	ADM 2470
	ADM 2751		Sist. de Informações Gerenciais em Agronegócios	04			04	ADM 2528
	ADM 2824		Seminários Avançados em Agronegócios IV	01			01	ADM 2010
	ADM 2804		Estágio Supervisionado II		16		16	ADM 2803
		<b>Total de créditos no período</b>	<b>13</b>	<b>16</b>		<b>29</b>		

Integralização Curricular: N.º de Créditos - 216  
N.º de Horas - 3.240

N.º de disciplinas solicitadas - \_\_\_\_\_  
N.º de créditos a serem cursados - \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Matrícula: \_\_\_\_\_

034

Data: \_\_\_\_\_

Telefones do(a) aluno(a): Res.: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

Com.: \_\_\_\_\_

Declaro que recebi o informativo sobre matrícula.

Assinatura: \_\_\_\_\_

Cel.: \_\_\_\_\_

Visto do Departamento: \_\_\_\_\_