

LEILA CONCEIÇÃO FAVARO BOLDRIN

**PEDAGOGIA EMPRESARIAL:
QUE CONHECIMENTO E ESPAÇO SÃO ESTES?**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**UBERLÂNDIA
2000**

LEILA CONCEIÇÃO FAVARO BOLDRIN

MON
371.2
B687p
TESIMEM

SISBI/UFU



1000199150

**PEDAGOGIA EMPRESARIAL:
QUE CONHECIMENTO E ESPAÇO SÃO ESTES?**

*DISSERTAÇÃO APRESENTADA À BANCA
EXAMINADORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL
DE UBERLÂNDIA, COMO EXIGÊNCIA PARCIAL
PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE EM
EDUCAÇÃO, SOB ORIENTAÇÃO DO PROF.
DOUTOR APOLÔNIO ABADIO DO CARMO.*

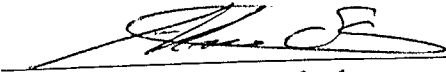
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

UBERLÂNDIA
2000

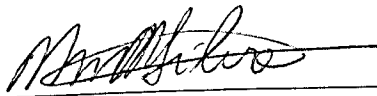
Banca Examinadora



Prof. Dr. Apolônio Abadio do Carmo – Orientador



Prof. Dr. Almiro Schulz



Prof. Dr. Marcelo Soares Pereira da Silva

Uberlândia, 19 de dezembro de 2000

DEDICATÓRIA

Ao meu marido, Ademir, na esperança de que compreenda a razão de todo o tempo e esforço por mim despendidos na conclusão deste trabalho.

Às minhas três filhas, Larissa, Melissa e Marussa, pela força, incentivo e afeto que seus sorrisos me proporcionaram ao longo do caminho.

Aos meus pais, Pedro e Conceição (*in memoriam*), sem os quais nada disso teria sido possível.

AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar, pela dádiva da existência e por estar sempre presente.

Ao Prof. Dr. Apolônio Abadio do Carmo, pela orientação por vezes rígida e austera, mas por isso mesmo eficiente, durante todo o trabalho.

Aos professores Dr. Marcelo Soares Pereira da Silva e Dra. Marilúcia de Menezes Rodrigues, pelas valiosas sugestões e críticas.

Ao Prof. Afonso Celso Borges Junqueira de Mattos, Presidente da Fundação de Ensino Superior de Rio Verde – FESURV, pelo esforço em ajudar nos momentos de necessidade.

À Sra. Nervita Mendes de Oliveira, pelo apoio nas horas mais difíceis.

Ao Sr. José Nunes Garcia, pela ajuda em todos os sentidos.

Aos colegas de curso e todos aqueles que, de uma forma ou de outra, estimularam essa minha caminhada, principalmente nos momentos em que me deram a oportunidade de transformar críticas em razões para prosseguir com ânimo renovado.

Aos profissionais das instituições que colaboraram com a pesquisa.

Ao amigo Franklin Brasil Santos, pelo apoio nas horas incertas e pelas noites insones dedicadas à contribuição para este trabalho.

A todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste desafio.

RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar a estrutura organizacional dos cursos de Pedagogia Empresarial do país, buscando apreender quando e em que contextos surgiram. Para tanto, realizamos um levantamento em nível nacional do número de cursos de Pedagogia Empresarial existentes, encontrando treze instituições que mantêm cursos regulares, das quais, porém, apenas três enviaram a documentação solicitada, tendo se restringido nosso estudo aos cursos do CEPEMG - *Centro de Estudos Pedagógicos de Minas Gerais*, localizado em Belo Horizonte/MG; UESA - *Universidade Estácio de Sá*, localizada no Rio de Janeiro/RJ; e UFU - *Universidade Federal de Uberlândia*, localizada em Uberlândia/MG. Dentro de cada curso, analisamos e comparamos os seus objetivos, justificativas, grades curriculares, ementas, bibliografias, formação e titulação dos professores e seu envolvimento com a área e a relação do curso com a graduação em pedagogia. Para contextualização da análise dos dados, apresentamos no primeiro capítulo uma síntese da evolução histórica do curso de pedagogia no Brasil. Evidenciamos que esse curso não teve ao longo de sua história no país, um campo de conhecimento e atuação bem definidos e esclarecidos. Este fato provocou, em função de necessidades dos pedagogos e da própria transformação da sociedade, a busca pela inserção do profissional de pedagogia dentro das empresas, mesmo que disputando espaço com outros profissionais do desenvolvimento de Recursos Humanos. No segundo capítulo tratamos da pós-graduação no Brasil, realizando uma síntese histórica no país e, mais especificamente, da modalidade *lato sensu*. O estudo mostra que esse campo revelou-se vantajoso para o setor privado, que viu na flexibilidade normativa e no baixo custo relativo desses cursos, aliado à grande demanda do mercado de trabalho por qualificação técnica-profissional em consequência da conjuntura sócio-econômica do momento, uma boa oportunidade de crescimento, criando os mais variados cursos que, não raro, podem mostrar-se inconsistentes com os objetivos de suas disciplinas ou os discursos de suas áreas acadêmicas, ou até mesmo vazios de conteúdo, sem qualquer rigor científico ou metodológico. No terceiro capítulo realizamos uma discussão sobre os aspectos diretamente relacionados à Pedagogia

Empresarial no tocante às razões pelas quais o curso foi criado e estruturado. A relação educação e trabalho, bem como o modo capitalista de produção foi trabalhado, bem como a reestruturação produtiva do capital no último século. Apresentamos ainda as idéias que perpassam a inserção da pedagogia dentro das empresas e os fundamentos da Pedagogia Empresarial. Ficou evidente que o curso se estrutura principalmente em torno do conceito de Qualidade Total, o qual mostra-se como mais uma face da reestruturação produtiva capitalista, sendo uma continuidade das idéias de administração científica iniciadas pelo taylorismo, tendo em vista a exploração, cooptação, controle e sedução do trabalhador. No quarto capítulo apresentamos os resultados do trabalho de campo realizado nos três cursos pesquisados. Finalmente, chegamos à conclusão que o curso de Pedagogia Empresarial não possui conhecimento próprio, e a maior parte de seus conteúdos e bibliografia são da área da administração de empresas, ficando os conhecimentos relativos à pedagogia relegados à segundo plano. Além disso, seus professores, em sua grande maioria, estão íntima e plenamente ligados ao mundo empresarial, existindo pouca relação entre essa especialização e os conhecimentos veiculados na graduação em pedagogia. Acreditamos que para garantir o mínimo de coerência interna, os cursos de Pedagogia Empresarial devem redefinir seus objetivos, na busca de uma visão mais crítica, pedagógica e menos empresarial. Caso isto não ocorra, estes cursos correm o risco de tornarem-se apenas mais um instrumento do capitalismo utilizado na cooptação e subordinação do trabalhador às suas regras e interesses.

ABSTRACT

This study had as objective to analyze the organizational structure of the courses of Managerial Pedagogy of the country, looking for to apprehend when and in which contexts it appeared. For so much, we accomplished a research in national level about the number of existent courses of Managerial Pedagogy, finding thirteen institutions that it maintains regular courses, of the which, even so, just three sent the requested documentation, having restricted our study to the courses of CEPEMG - Centro de Estudos Pedagógicos de Minas Gerais, located in Belo Horizonte/MG; UESA - Universidade Estácio de Sá, located in Rio of Janeiro/RJ; and UFU - Universidade Federal de Uberlândia, located in Uberlândia/MG. Inside of each course, we analyzed and compared its objectives, vindicative, curricular tables, contents, bibliographies, teachers' formation and his involvement with the area and relationship of the course with the graduation in pedagogy. To situate the analysis of the data, we presented in the first chapter a synthesis of the historical evolution of the pedagogy course in Brazil. We evidenced that course didn't have along its history in the country, a knowledge field and action very defined. This fact provoked, in function of the educators' needs and of the transformation of the society, the search for the pedagogy professional's insert inside of the companies, even if disputing space with other professionals of the development of human resources. In the second chapter we were about the post-graduation in Brazil, accomplishing a historical synthesis in the country and, more specifically, of the modality *lato sensu*. The study exhibit that that field revealed advantageous for the private sector, that saw in the normative flexibility and in the low relative cost of those courses, ally to the great demand of the labor market for qualification technique-professional in consequence of the socioeconomic conjuncture of the moment, a good growth opportunity, creating the most varied courses than, not rare, can show itself inconsistent with the objectives of its disciplines or the discourse of its academic areas, or even content emptiness, without any scientific or methodological rigidity. In the third chapter we accomplished a discussion on the aspects directly related to the Managerial Pedagogy concerning the reasons for the which the course was created and structured.

The relationship education and work, as well as the capitalist way of production was worked, as well as the productive restructuring of the capital in the last century. We still presented the ideas that support the insert of the pedagogy inside the companies and the bases of the Managerial Pedagogy. It was evident that the course structures itself mainly around the concept of Total Quality, which is shown as more a face of the capitalist productive restructuring, being a continuity of the ideas of scientific administration begun by the taylorism, tends in view the exploration, control and the worker's seduction. In the fourth chapter we presented the results of the field work accomplished in the three researched courses. Finally, we reached the conclusion that the course of Managerial Pedagogy doesn't possess own knowledge, and most of its contents and bibliography are of the area of the administration of companies, being the knowledge relative to the pedagogy relegated to second plan. Besides, its teachers, in its great majority, are intimate and fully linked to the managerial world, existing little relationship among that specialization and the knowledge transmitted in the graduation in pedagogy. We believe that to guarantee the minimum of inner coherence, the courses of Managerial Pedagogy must to redefine its objectives, in the search of a more critical, pedagogic and less managerial vision. In case this doesn't happen, these courses take the risk of be just turned in more an instrument of the capitalism, used in the seduction and subordination of the worker to its rules and interests.

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| LISTA DE ABREVIATURAS..... | 11 |
| INTRODUÇÃO..... | 12 |
| <i>Procedimentos metodológicos.....</i> | <i>28</i> |
| <i>Instrumento de coleta de dados.....</i> | <i>29</i> |
| <i>Estrutura do trabalho.....</i> | <i>29</i> |
| CAPÍTULO I PEDAGOGIA, EDUCAÇÃO E TRABALHO | 31 |
| <i>1.1. A trajetória do curso de pedagogia no Brasil.....</i> | <i>31</i> |
| <i>1.1.1. Os primeiros passos: criação e estruturação do curso.....</i> | <i>31</i> |
| <i>1.1.2. A reforma no início dos anos 60: uma adequação à nova ordem vigente..</i> | <i>36</i> |
| <i>1.1.3. Parecer n. 252/69: Redefinindo funções e fixando um conteúdo mínimo. .</i> | <i>40</i> |
| <i>1.1.4. O curso de pedagogia a partir da década de 70.....</i> | <i>46</i> |
| CAPÍTULO II PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL..... | 58 |
| <i>2.1. A pós-graduação no Brasil.....</i> | <i>58</i> |
| <i>2.1.1. Parecer n. 977/65: a criação do sistema de pós-graduação brasileiro.</i> | <i>59</i> |
| <i>2.1.2. A implementação da Pós-graduação.....</i> | <i>61</i> |
| <i>2.1.3. Os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG).....</i> | <i>62</i> |
| <i>2.2. A pós-graduação lato sensu.....</i> | <i>65</i> |
| <i>2.2.1. A legislação dos cursos lato sensu.....</i> | <i>66</i> |
| <i>2.2.2. Cenário atual.....</i> | <i>70</i> |
| CAPÍTULO III PEDAGOGIA EMPRESARIAL..... | 75 |
| <i>3.1. Educação e pedagogia: discurso e função social.....</i> | <i>76</i> |
| <i>3.2. A relação educação e trabalho.....</i> | <i>82</i> |
| <i>3.2.1. O capital e a divisão do trabalho.....</i> | <i>82</i> |
| <i>3.2.2. O capital e a qualificação do trabalhador.....</i> | <i>87</i> |
| <i>3.3. Reestruturação produtiva e qualificação para o trabalho.....</i> | <i>91</i> |
| <i>3.4. Qualidade Total, qualificação e educação.....</i> | <i>101</i> |
| <i>3.5. A pedagogia na empresa.....</i> | <i>105</i> |
| <i>3.6. Fundamentos da Pedagogia Empresarial.....</i> | <i>107</i> |
| CAPÍTULO IV ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS | 115 |
| CONCLUSÃO..... | 132 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 138 |

LISTA DE ABREVIATURAS

- ANFOPE - *Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação*
PBQP - *Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade*
ANPED - *Associação Nacional dos Profissionais da Educação*
CAPES - *Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior*
CNPq - *Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico*
CEPEMG - *Centro de Estudos Pedagógicos de Minas Gerais*
UEMG - *Universidade Estadual de Minas Gerais,*
UESA - *Universidade Estácio de Sá*
UFU - *Universidade Federal de Uberlândia*
UDN - *União Democrática Nacional*
PCB - *Partido Comunista Brasileiro*
UNE - *União Nacional dos Estudantes*
GRTU - *Grupo de Trabalho sobre Reforma Universitária*
PICD - *Programa Institucional de Capacitação Docente*
PNPG - *Plano Nacional de Pós-Graduação*
CNPQ - *Conselho Nacional de Pós-Graduação*
CFE - *Conselho Federal de Educação*
IPES - *Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais*
IBAD - *Instituto Brasileiro de Ação Democrática*
MEC - *Ministério da Educação*
SESu - *Secretaria de Educação Superior*
CONARCFE - *Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador*
CNE - *Conselho Nacional de Educação*
LDB - *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*
CES - *Câmara de Educação Superior*
ONG - *Organização Não-Governamental*

INTRODUÇÃO

A preocupação neste trabalho foi a de conhecer a estrutura organizacional dos cursos de especialização em Pedagogia Empresarial brasileiros, no que se refere aos conteúdos, objetivos, formação de professores e a relação com os cursos de graduação em pedagogia, tendo em vista analisar o espaço e o conhecimento que estes cursos se propõe a desenvolver. Buscamos, ainda, situar quando e em que contextos surgiram estes cursos e que espaço ocupam dentro da pedagogia no cenário educacional brasileiro. Para o entendimento desta nossa preocupação faremos um breve relato de nossa trajetória educacional e profissional.

Desde que começamos a atuar como profissional da educação, no final dos anos 70, quando começavam a se intensificar os debates em torno da formação de educadores nos meios acadêmicos nacionais, sempre pensamos e procuramos pôr em prática nosso ato pedagógico a serviço da emancipação humana.

Nessa carreira de educadora, embora exercendo diversas atividades não-docentes ao longo do tempo, sempre na área pública, dedicamos maior interesse e nos identificamos sobretudo com a sala de aula, com o processo ensino-aprendizagem em andamento, onde acreditamos esteja o *locus* principal da ação educacional, embora não se limite a ela.

Em todo nosso exercício profissional encaramos, de forma idealista, a educação como um instrumento para o alcance de objetivos comuns a toda a sociedade, a serviço da promoção humana. No entanto, sabemos que essa visão não reflete o que na verdade ocorre na sociedade em que vivemos, sob o domínio do capital e de suas relações sócio-político-econômicas, já que a educação é um fenômeno social, e como tal, sofre ação e influência desse domínio, e, portanto, reveste-se de um caráter intencional, na maioria das vezes, a favor do capital e de seus interesses.

Por isso, tributamos aos profissionais da educação a tarefa de conscientizar-se e, por extensão, conscientizar a sociedade desse caráter intencional da educação, já que acreditamos ser necessário desvendar os discursos alienantes em que nos vemos

cotidianamente envolvidos, tal como a visão dos adeptos da Teoria do Capital Humano, que apregoam a educação como ferramenta única e suficiente para elevar uma nação à condição de justa e emancipada, quando na verdade são necessárias mudanças em todos os setores e aspectos da sociedade, principalmente de suas relações econômicas.

Sendo assim, o tema e a conseqüente iniciativa desta investigação surgiram inicialmente de nossa inquietação quanto a esse curso de Pedagogia Empresarial, que se propõe formar especialistas voltados para o processo ensino-aprendizagem dentro das organizações empresariais, atuando no desenvolvimento de Recursos Humanos nas empresas.

Essa inquietação se dá, mais especificamente, pelo fato de acreditarmos que nessa sociedade fundamentada na lógica da acumulação de capital, criando e ampliando condições de alienação do trabalhador, a função social da educação se dicotomiza à do capital, posto que este movimenta-se em função do lucro, utilizando-se da exploração humana, enquanto aquela idealmente deveria buscar emancipar e promover o homem.

Aguçou-nos ainda a curiosidade a falta de informações e bibliografia sobre o curso, não tendo encontrado nenhum trabalho acadêmico que tratasse explicitamente do tema.

Além disso, contribuiu para o nosso foco no trabalho o fato de termos visto e ouvido muito nos últimos anos sobre a criação dos mais diversos cursos, principalmente na área de especialização pelo país afora, bem como do surgimento dos mais diferentes conceitos como *sociedade do conhecimento, qualidade total, educação para a competitividade, formação polivalente, flexibilidade, participação, educação permanente, reeducação, engenharia social* e outros que acenam como novas formas de recomposição do capital com o auxílio da educação.

Nesse sentido, procuramos nos aproximar do contexto em que a Pedagogia Empresarial se insere, qual seja, o da própria Pedagogia e da pós-graduação *lato sensu*, com o objetivo de estabelecer a relação entre aquele curso de especialização e a sua área de conhecimento.

Sendo assim, procedemos, então, a uma incursão histórica dentro do curso de pedagogia no Brasil, percebendo que desde a sua criação, em 1939, o curso tem enfrentado uma história de ambigüidade e indefinição, com repercussões no desenvolvimento teórico do seu campo de conhecimento, sua identidade e campo de

atuação e na formação intelectual e profissional do pedagogo. (BISSOLI, 1999, LIBÂNEO, 1998, MURANAKA, 1985).

O pedagogo, enquanto profissional, recebeu desde o início a denominação de *Técnico em Educação*, sem que a legislação explicitasse a sua função específica, não possuindo, por isso, um campo de trabalho ou uma destinação profissional própria. (BISSOLI, 1999).

Entre 1939 e 1962, a situação de indefinição e inconstância do curso de pedagogia permaneceu praticamente inalterada, formando bacharéis em regime de três anos e possibilitando a obtenção da licenciatura com mais um ano de estudos, estabelecendo o esquema conhecido como “3+1”. (COELHO, 1987, MURANAKA, 1985). No Parecer n. 251/62, que reestruturou o curso em função da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 4.024/61), o relator Valnir Chagas chegou a expor a idéia de que nos meios acadêmicos cogitava-se a extinção do curso, sob acusação de que lhe faltava conteúdo próprio, enquanto havia uma corrente que defendia a sua manutenção propondo o aprofundamento da teoria educacional. (BISSOLI, 1999, LIBÂNEO, 1998).

Finalmente, em 1969, em função da Reforma Universitária do ano anterior (Lei n. 5.540/68), o curso sofreu nova reestruturação com o Parecer n. 252/69, criando-se a figura dos especialistas - *Administrador escolar, Supervisor escolar, Orientador educacional e Inspetor* - educadores não-docentes para atuarem nos níveis de 1º e 2º Graus, fixando com mais clareza o currículo de formação do pedagogo e implantando a idéia das habilitações profissionais, o que trouxe um avanço na definição da identidade do curso, sem, contudo, acabar com a divisão entre bacharelado e licenciatura, nem tampouco com o problema do restrito mercado de trabalho do pedagogo.

Essa visão trouxe consigo a marca do chamado tecnicismo educacional, sob o contexto do Regime Militar instaurado em 1964 e da ótica da Teoria do Capital Humano. (BISSOLI, 1999, FRIGOTTO, 1993, LIBÂNEO, 1998). Colocava-se ênfase sobre a quantidade (racionalização da escola para aumentar o número de escolarizados), nos meios (racionalização da técnica) e na adequação do sistema escolar às necessidades sociais. (MURANAKA, 1985).

Em meados dos anos 70, novamente voltou à tona a idéia de extinção do curso – ao menos no sentido como era até então conhecido – o que fez aflorarem os debates em

torno do impasse da identidade do pedagogo, dessa vez suscitados e inflamados no meio acadêmico universitário. Esses debates, no entanto, demonstravam maior preocupação com a fixação e o espaço profissional do pedagogo do que propriamente com o fortalecimento da investigação teórica, ficando a formação pedagógica, cada vez mais ligada à “preparação metodológica do professor, prática de ensino, desenvolvimento de habilidades de ensino e, cada vez menos, teoria da educação, campo de investigação sistemática”. (LIBÂNEO, 1998, p. 126).

A partir daí, durante os anos subseqüentes, não se questionou mais a manutenção ou extinção do curso, mas a sua identidade e estruturação não alcançaram consensos e se transformaram em impasses nas várias instâncias de discussão do movimento pela formação profissional de educadores surgido no final da década de 70. (BISSOLLI, 1999).

Mais recentemente, notou-se a crescente preocupação do movimento em ampliar os espaços educativos, e, conseqüentemente, o campo de atuação do pedagogo, como demonstra o Grupo de Trabalho: Pedagogia do *V Congresso Estadual Paulista sobre a Formação de Educadores* (1998), que entende como função do curso de pedagogia, entre outras, a formação de pedagogos para empresas, semelhantemente à ANFOPE - *Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação*, que manifesta seu entendimento de que o campo de atuação do pedagogo está ligado a todos os ambientes onde se processe a educação, não apenas restrita ao ambiente escolar.

Faz-se necessária, no entanto, diante dessa ampliação do campo de atuação do pedagogo, principalmente nessa abertura para o seu envolvimento com o desenvolvimento de Recursos Humanos nas empresas, ter em mente o papel da educação e do próprio pedagogo na sociedade.

Sendo assim, entendemos a educação como uma prática social e uma atividade humana concreta e histórica, que se constitui e desenvolve no seio das relações sociais e se faz, ela própria, uma das manifestações concretas dessas relações, constituindo-se em um conjunto de “formas intencionais de promoção do desenvolvimento individual e de inserção social dos indivíduos, envolvendo especialmente a educação escolar e extra-escolar”. (LIBÂNEO, 1998, p. 74).

Já a pedagogia, entendida como teoria e prática da educação, tem para nós o significado de campo do conhecimento que “se ocupa do estudo sistemático da

educação, isto é, do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana”. (LIBÂNEO, 1998, p. 22). E como tal, transforma o pedagogo em agente do processo educacional, implicando sua inserção dentro da intencionalidade da educação, de onde há de vir sua visão de mundo, podendo assumir um posicionamento crítico ou simplesmente passivo diante do discurso e da prática educativa.

Além do papel da educação e do pedagogo na sociedade, há que se levar em consideração como referencial teórico, dentro desse movimento para inserção da pedagogia nas empresas, também, e principalmente, a discussão acerca da relação educação e trabalho, tendo em vista o caráter eminentemente contraditório das práticas educativas e as relações de produção no mundo do capitalismo monopolista.

Sobre o assunto podemos destacar as obras de FRIGOTTO (1993), BRAVERMAN (1980) e CURY (1992).

Não constitui novidade, nem tampouco pode ser negado o fato de que numa sociedade de classes, a relação entre educação e estrutura econômico-social capitalista (capital) revela um jogo de interesses nitidamente antagônicos. “O conflito capital-trabalho coexiste em todas as relações sociais e perpassa, portanto, a prática educativa em seu conjunto”. (FRIGOTTO, 1993, p. 25).

Nesse sentido, FRIGOTTO (1993, p. 214), em ampla pesquisa, desenvolveu trabalho no sentido de compreender a natureza específica e contraditória das relações entre a prática educativa, especialmente a escolar, e as práticas sociais fundamentais no interior do capitalismo monopolista. Suas conclusões mostram que

a prática educativa escolar se articula com a prática social fundamental – a produção da existência – de forma mediata e, enquanto uma prática social que se efetiva no interior da sociedade capitalista – cindida em classes, portanto é uma prática contraditória que engendra interesses antagônicos.

Diante de seus estudos, o autor revela que a prática educativa é palco de uma disputa de classes pelo controle de seu aparelho, o qual assume caráter de mecanismo de exploração ou de libertação, se dominado por uma determinada classe.

Para FRIGOTTO (1993), o que a sociedade detentora dos meios de produção busca é criar um determinado grau de escolarização e um determinado modelo de

educação/treinamento, grau variável conforme as transformações dos meios e instrumentos de produção ao longo da história.

CURY (1992, p. 16), por sua vez, realizou ensaio sobre educação e contradição, buscando evidenciar o objetivo do discurso dominante quando apresenta uma educação homogênea na sociedade: “ocultar a divisão de classes, para que o projeto da classe dominante seja tomado como projeto pela sociedade em geral”.

Na mesma linha de FRIGOTTO (1993), CURY (1992) diz que a Educação se desenvolve no seio de relações de classe, sendo historicamente determinada por um modo de produção dominante, em nosso caso, o capitalista.

O autor mostra, então, que a educação é expressão contraditória do movimento real do capitalismo. O capital exerce dominação sobre o trabalhador e o oprime, usando-se, para isso, inclusive, da educação. Mas essa mesma educação pode ser “um momento possível de questionamento da dominação enquanto mediação entre a economia e a política”. (CURY, 1992, p. 124). A educação serviria para dar consciência aos oprimidos de sua condição, a fim de que estes busquem a superação dessa condição.

BRAVERMAN (1980) elaborou extenso estudo sobre o desenvolvimento do modo capitalista de produção através dos últimos cem anos, explicitando a crescente degradação do trabalho provocada pelo sistema do capital monopolista.

O autor demonstra que em seu movimento incessante, o capital tem buscado as mais variadas formas de dominação e direção do trabalhador e de sua atividade, introduzindo ao longo da história do seu desenvolvimento métodos, técnicas e discursos com o objetivo de aumentar o controle e a exploração sobre a classe trabalhadora e superar as crises do modo capitalista de produção que foram surgindo. As supostas melhorias nas condições de trabalho, tais como ampliação, atribuições novas, rodízio, grupos ou equipes de trabalho, consulta ou participação dos trabalhadores, bônus a grupos e participação dos lucros, abandono das técnicas de linhas de montagem, retirada dos relógios de ponto, tudo isso são apenas remédios para sanar dificuldades inerentes à crises sistêmicas do capital, sem nenhum aceno a uma consciência do empresariado.

O administrador está habituado a conduzir processos de trabalho numa seqüência de antagonismo social e, de fato, jamais o conheceu de outro modo. Os gerentes de empresa nem esperam nem confiam alterar essa situação por um único golpe; pelo contrário, interessam-se em melhorar a situação apenas quando interfere no funcionamento ordenado de suas fábricas, escritórios, armazéns e empórios. Para o gerente de empresa

isso representa um problema em custos e controles, não quanto a 'humanização do trabalho'. (BRAVERMAN, 1980, p. 41).

Sobre a educação no modo de produção capitalista, o autor nos apresenta um quadro concreto acerca dos interesses do capital:

No modo capitalista de produção, a extensão de uma 'escolaridade' cada vez mais vazia combinada com a redução do trabalho a tarefas simples e fáceis representa um desperdício de anos na escola e uma desumanização nos anos seguintes. Esse sistema é compreendido por seus apologistas como exemplificando a eficiência elevada ao máximo grau; onde um engenheiro pode dirigir cinquenta trabalhadores, argumentam eles, não há necessidade de 'desperdiçar' os recursos da sociedade em educar a todos nos padrões da Engenharia. Esta é a lógica do modo capitalista de produção que, em vez de denunciar as relações sociais hierárquicas pelas quais acumula riqueza nas mãos dos proprietários da sociedade, prefere deixar o trabalhador ignorante a despeito dos anos de escolaridade, e roubar a humanidade no seu direito inato de trabalho consciente e magistral. (id., p. 377).

ARROYO (1999, p. 55) concorda com BRAVERMAN (1980), na medida em que acredita que para a economia política burguesa,

a função da gente comum é cooperar para o progresso, trabalhando. Sua educação será apenas em função de que não sejam tão estúpidos que se deixem desencaminhar dessa função por qualquer oposição injustificada.

Ainda na mesma linha, podemos citar PARO (1999), o qual argumenta que o capital tem como objetivo apropriar-se do excedente, pela dominação do trabalhador, e com isso se antagoniza a instituições cujos fins se referem à constituição de sujeitos, como é o caso da escola.

O processo de educação do ser humano, no entanto, está historicamente atrelado ao capital e ao seu modo de conduzir a sociedade, revelando-se não somente antagônico aos interesses capitalistas, mas intrinsecamente contraditório, como podemos perceber nas afirmações de MARX (1985), quando nos diz que o homem, através da produção e das relações de produção se educa e se faz homem, num processo em que estão presentes, e em constante conflito, momentos de educação e de deseducação, qualificação e desqualificação, humanização e desumanização, num movimento contraditório.

Sendo assim, há que se reconhecer que a educação está ligada ao capital e a seus interesses e dele sofre grande influência, já que a estrutura capitalista força o movimento educacional a uma dinâmica que se identifique com suas necessidades e premissas. Esse pensamento é encontrado junto a LIBÂNEO (1998, p. 20):

as transformações na educação decorrem de necessidades e exigências geradas pela reorganização produtiva e pela complexidade no âmbito das instituições, portanto, com um caráter economicista, tecnocrático e expoliador.

Nasce exatamente daí a contradição da escola, e da educação, frente ao capitalismo, como nos mostra FRIGOTTO (1993, p. 223):

A contradição consiste no fato de que não é natureza da escola ser capitalista, senão que por ser o modo de produção social da existência predominantemente capitalista, tende a mediar os interesses do capital. Por não ser, então de natureza capitalista, esta mediação pode articular os interesses da classe trabalhadora, contra o próprio capital. Por isso a luta pelo controle da escola é uma luta pelo acesso efetivo do saber elaborado – saber que é poder – historicamente sistematizado e acumulado, e por sua articulação aos interesses de classe.

Abordado o caráter contraditório da educação frente ao capital, precisamos ainda visitar as críticas quanto a afirmações que têm se tornado comuns em nossos dias de que a educação nos últimos anos, em função de novos paradigmas de produção, nascidos de transformações operadas pelo avanço científico-tecnológico, tem adquirido uma “centralidade” no mundo capitalista.

Essas afirmações encontram ecos em visões com a que nos apresenta PAIVA (1994, p. 23), que se refere à emergência de um novo paradigma de produção, o qual exige

uma elevação da qualificação geral não apenas dos trabalhadores, mas do conjunto da sociedade, uma vez que um elevado patamar de conhecimento real, passível de utilização concreta, é condição para o funcionamento das sociedades modernas.

Essa tese da qualificação geral, no entanto, parece desconhecer ou ignorar os problemas de qualificação/desqualificação do trabalhador, os interesses contraditórios do capital x trabalhador, acreditando que em função de uma elevação do patamar de conhecimento (ocasionado pela agregação de novas tecnologias e descobrimentos

científicos) estaria nascendo uma nova era onde exploradores e explorados compartilhariam dos mesmos objetivos no que diz respeito à educação.

Esse discurso defende a idéia de que “hoje os anseios dos educadores – escola única voltada para o desenvolvimento pleno, a preparação para a cidadania e a preparação para o trabalho vão ao encontro às necessidades dos empresários”. (SILVA FILHO, 1994, p. 87).

Nesse mesmo pensamento de que a empresa estaria agora diante de uma revolução tecnológica, se preocupando mais com o seu funcionário, há correntes de pensamento, principalmente entre os administradores de empresas, levantando a bandeira de que

com o avanço tecnológico marcado pela microeletrônica e informática, superando o modelo tecnológico da Revolução Industrial, constata-se uma nova lógica nos modos de produção. Essa nova lógica implica uma relação capital-trabalho que exigirá uma mudança na visão empresarial, onde o foco esteja centrado no individual – o consumidor, o trabalhador. (BOMFIN, 1998, p. 16).

Mas será mesmo que o capital e o proletariado estariam finalmente se dando as mãos e o primeiro abrindo mão do seu domínio explorador sobre o segundo? Cremos que não. Basta uma rápida visita à teoria da alienação de Marx e seu pensamento de que em relação à máquina o trabalhador se comporta como servo, e não o contrário, para vermos que as máquinas, a tecnologia, a ciência, transformam cada vez mais o trabalhador em ser alienado e distante de sua realização como ser humano. Desde que começa a ocorrer a automatização do trabalho, o trabalhador perde ainda mais o seu valor. “O saber do trabalhador fica agora transferido à máquina” (FRIGOTTO, 1993, p. 83). “Na manufatura e no artesanato, o trabalhador se serve da ferramenta, na fábrica, serve à máquina”. (MARX, 1985, p. 483).

Nessa questão, FRIGOTTO (1993, p. 222) ainda nos fornece uma boa pista ao nos afirmar que “à medida que o capital avança tende, organicamente, a poupar mão-de-obra, cindir, simplificar e desqualificar a maior parte das ocupações e criar um corpo coletivo de trabalhadores”.

Sobre os interesses do capital quanto à educação do trabalhador, NEVES (1994, p. 10) analisa as propostas educacionais dos empresários brasileiros, no final dos anos

80 e início dos 90, destacando a intenção dos empresários em pensar mais em Educação em função do uso crescente da tecnologia:

O empresariado parece estar se dando conta de que o baixo nível de escolaridade de amplas camadas da população começa a se constituir em obstáculo efetivo à reprodução ampliada do capital, em um horizonte que sinaliza para o emprego, em ritmo cada vez mais acelerado, no Brasil, de novas tecnologias de base microeletrônica e da informática assim como de métodos mais racionalizadores de organização da produção e do trabalho, na atual década.

GENTILI (1994), estudando *Poder econômico, ideologia e educação* em 28 empresas que introduziram os processos de reconversão tecnológica e de organização do processo produtivo e de gestão de trabalho na Argentina (que serve aos nossos propósitos, visto que a realidade de exploração capitalista daquele país não difere muito da nossa), mostra que há uma voz semelhante no discurso empresarial quando o assunto é qualificação e “revalorização” da formação geral. No entanto, mostra o autor, que por trás desse discurso estão interesses do capital em conduzir os trabalhadores a se adaptarem e se conformarem com as novas características do processo produtivo.

O trabalho de KUENZER (1985, p. 65), *A pedagogia da fábrica – as relações de produção e a educação do trabalhador*, realizado como pesquisa de campo numa fábrica paranaense mostra como, embora a empresa demonstre um respeito com os direitos fundamentais dos seus funcionários, não deixa de

buscar outra forma de obter colaboração do operário no processo, que determina sua própria exploração, o que foi possível pela criação de uma nova pedagogia do trabalho, obtida pela integração das ciências do comportamento à teoria da organização industrial.

Assim, a autora conclui que o aparente aumento de qualificação e demonstrações de aceno à participação e cidadania do trabalhador continua sendo mais uma forma disfarçada de imposição ao trabalhador do modo de produção capitalista.

FRIGOTTO (1996, p. 196), fazendo uma análise dessa repentina “redescoberta” do empresariado dos valores humanos de seus funcionários, conclui que não passa de um “rejuvenescimento da teoria do capital humano, mediante as perspectivas da sociedade do conhecimento, e pedagogia da qualidade total (...)”. O autor ainda nos diz que

a súbita redescoberta e valorização da dimensão humana do trabalhador está muito mais afeta a sinais de limites, problemas e contradições do

capital na busca de redefinir um novo padrão de acumulação com a crise de organização e regulação fordista, do que com a autonegação da forma capitalista de relação humana. (id., p. 144).

Argumentando também contra esse discurso de preocupação maior das empresas em relação à educação do trabalhador, ANDRADE (1999, p. 147) afirma que essa preocupação

não se deve a nenhuma tomada de consciência repentina acerca da importância da educação para, por exemplo, a existência de uma sociedade mais justa e democrática, mas sim da constatação de que a ausência por parte de um significativo contingente da força de trabalho industrial brasileira da posse de patamares mínimos de escolarização acabava por representar um custo para a própria realização do processo de produção.

No mesmo raciocínio, MENEZES (1997, p. 16) acredita que se constitui em otimismo exagerado de alguns educadores acreditar, agora, numa exigência de elevação do patamar educacional dos trabalhadores para concretizar e alavancar o crescimento econômico. Para a autora,

a forma nítida como se evidencia o caráter excludente e antidemocrático da reestruturação em curso do modo de produção capitalista nos faz duvidar da identificação de interesse entre capital e trabalho no campo educacional, bem como discordar das teses apologéticas que anunciam o fim da sociedade do trabalho e da luta de classes.

BRAVERMAN (1980) afirma, em seu estudo, que no setor do chamado *trabalho intelectual* ou de *colarinho branco*, a racionalização do escritório tem ocorrido em parte, nos últimos tempos, sob o lema da humanização do trabalho, através de processos e esquemas propostos por firmas consultivas que se tornaram especialistas nesta espécie de “humanização”.

No entanto, para o autor, não há nenhum aceno nessas iniciativas, a uma verdadeira intenção de tornar melhores as relações de trabalho para o trabalhador, visto que “seja qual for a fraseologia, essas organizações consultivas têm apenas uma função: reduzir custos, aumentar a ‘eficiência’, elevar a produtividade”, preocupando-se apenas com os interesses da empresa. (BRAVERMAN, 1980, p. 42). Combatendo a idéia de que as empresas estariam a exigir maior qualificação do trabalhador, é categórico ao afirmar que isso é um conceito falso:

Com o desenvolvimento do modo capitalista de produção, o próprio conceito de qualificação torna-se degradado juntamente com a deterioração do trabalho, e o gabarito pelo qual ele é medido acanhouse a tal ponto que hoje o trabalhador é considerado como possuindo uma 'qualificação' se ele ou ela desempenham funções que exigem uns poucos dias ou semanas de preparo. (id., p. 375).

Ainda sobre o assunto, é interessante notarmos também o surgimento da idéia da *Educação Permanente*, segundo a qual as empresas estariam preocupadas em fornecer aos seus trabalhadores um treinamento permanente, continuado, para alcançarem maior qualificação e cidadania.

PAIVA (1977) realizou estudo sobre o tema, tendo em vista as relações entre a produção e a qualificação. Para ela, a força de trabalho, com a crescente automatização, foi deslocada para as tarefas de direção e vigilância, representando uma necessidade de reciclagem periódica do trabalhador em função do fenômeno.

A autora defende a idéia de que o sistema educacional não é capaz de suprir o mercado de trabalho com mão-de-obra adequada às exigências empresariais do momento, o que conduziria à constatação de que o sistema tradicional de ensino não seria capaz de, sozinho, realizar toda a educação, determinando a necessidade de se pensar numa proposta mais ampla, a da Educação Permanente.

Em síntese, PAIVA (1977) afirma ser vantajoso e mais fácil para a empresa proporcionar reciclagem aos seus funcionários do que esperar por uma reforma educacional, para resolver suas deficiências de treinamento de mão-de-obra. Nesse sentido, a autora aponta a Educação Permanente como instrumento voltado apenas para a manutenção do exército de trabalhadores para as empresas.

Diferentemente, em outro extremo da análise sobre o tema, GADOTTI (1998, p. 96) afirma que esse processo é mais um engano do capital sobre o trabalhador, para que o mesmo acene aos objetivos da empresa, unicamente a produtividade e o lucro, pois, diz o autor, para os trabalhadores, a Educação Permanente é um aumento de formação profissional, promotora de falsas promessas, "criando nos trabalhadores a esperança e a crença, em uma formação para a promoção individual que tem como único objetivo a produtividade e o crescimento econômico capitalista".

Em resumo, o discurso empresarial se constrói na tentativa de comprometer o trabalhador com os objetivos da organização, usando-se de todos os meios (sendo um

deles a educação, como mediadora do antagonismo trabalho x capital) para alcançar seus objetivos.

Mais especificamente sobre o tema da Pedagogia nas empresas, encontramos o trabalho de BOMFIN (1998), que elaborou pesquisa acerca das correntes pedagógicas que orientam o profissional de treinamento nas empresas, concluindo que aquelas que norteiam uma prática pedagógica democrática são a Pedagogia Nova e a Libertadora, mas que, às vezes, por “traços culturais autoritários” das empresas, uma ação pedagógica mais democrática ou participativa pode tornar-se inviável. O estudo do autor também demonstra que os profissionais do treinamento não possuem qualquer matriz pedagógica definida com a qual trabalhem.

Justamente com a proposta de fornecer apoio pedagógico dentro das empresas, impulsionada pelo PBQP - *Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade*, lançado em 1990, surge a Pedagogia Empresarial, tendo por discurso suprir as necessidades das empresas de qualificar seus funcionários, incentivar-lhes a criatividade, motivação e capacidade de absorver e gerar conhecimento, servindo para a organização como ferramenta na busca de objetivos específicos que a beneficiem dentro do mercado de consumo através da relação aprendizagem/trabalho.

A Pedagogia Empresarial, nesse caso, entra em cena para formar profissionais destinados a realizar diagnóstico de necessidades de aprendizagem nas organizações, elaborando os planos e programas pertinentes, executando ou assessorando na execução dos respectivos programas, assim como avaliando e validando-os junto aos treinandos e à própria organização.

Mas, em nosso entender, em nível teórico/prático, intriga-nos sobremaneira a criação de tal curso, pela inserção direta e explícita da pedagogia dentro da estrutura capitalista, considerando o caráter contraditório existente entre a educação e o capital, que podemos sintetizar nas palavras de FRIGOTTO (1993, p. 25-26):

O que a sociedade do capital busca é estabelecer um determinado nível de escolarização e um determinado tipo de educação, ou treinamento, nível que varia historicamente de acordo com as mudanças dos meios e instrumentos de produção. Esse nível, necessário à funcionalidade do capital, é historicamente problemático ao capital na medida em que, por mais que o capital queira expropriar o trabalhador do saber, não consegue de todo, de vez que a origem deste saber é algo intrínseco ao trabalhador e à sua classe.

Diante dessa relação educação/capital, notamos que a escola assume características do sistema capitalista de produção, já que, como dissemos, o capital domina e tem grande poder sobre a sociedade, conduzindo e direcionando muitos aspectos que regulam e estruturam essa mesma sociedade, formando o seu aparelho ideológico. Entretanto, existe também poder e interesse atuando em sentido contrário, fruto das lutas dos trabalhadores.

Com efeito, tendo em vista nosso estudo sobre a Pedagogia Empresarial e o aporte teórico que a sustenta e historicamente acabou por criá-la, preocupamo-nos em apreender os modos pelos quais o capital influenciou a educação nos últimos tempos, analisando as características empresariais incorporadas pela escola e pela educação como um todo. Dessas, podemos destacar a Teoria do Capital Humano, que orientou a teoria educacional no Brasil a partir do final da década de 60 e que prega basicamente a educação como produtora de capacidade de trabalho, potenciadora de fator trabalho, sendo, nesse sentido, um investimento como qualquer outro e a escola, basicamente, uma empresa.

A Teoria do Capital Humano defende a capacidade inata e inerente da educação de produzir a igualdade e justiça social, sem que haja dependência de qualquer outro fator. Uma vez que um país tenha atingido um nível de escolaridade suficiente, seus problemas sócio-econômicos estariam terminados, conforme explicita FRIGOTTO (1996, p. 18), fazendo crítica a essa teoria:

Essa concepção de educação como 'fator econômico' vai constituir-se numa espécie de fetiche, um poder em si que, uma vez adquirido, independentemente das relações de força e de classe, é capaz de operar o 'milagre' da equalização social, econômica e política entre indivíduos, grupos, classes e nações.

FRIGOTTO (1993, p. 23-24) escreveu sobre a Teoria do Capital Humano, defendendo a tese de que é um truque que mais esconde que revela, e que a escola tem um vínculo tênue com a produção capitalista, em face do movimento geral do capital de submeter de modo formal e real o trabalhador produtivo às leis do capital. "A história do capitalismo nesse sentido, é um esforço crescente de degradação do trabalho e do trabalhador".

Essa teoria agiu negativamente de várias formas na política educacional: desmantelando a escola pública (ênfase na quantidade em detrimento da qualidade, que

foi paulatinamente reduzida) e reforçando a escola como “negócio”; manutenção de dois serviços educacionais diferentes, tanto quantitativa, quanto qualitativamente para as classes trabalhadoras e dominante; tecnicismo e fragmentação que diluíram e esmaeceram o processo de conhecimento. (FRIGOTTO, 1993).

A função da educação com a Teoria do Capital Humano ficou reduzida a formar *recursos humanos*, produzir *capital humano*. “Uma maneira inversa de apresentar a relação entre mundo de trabalho, da produção e mundo da escola, da qualificação”. (*id.*, p. 218).

Sob a aparência da modernização, planejamento participativo, desenvolvimento de comunidade, etc., educa-se para a incorporação de tecnologias a serem transferidas, para a vinculação ao crédito bancário e, em suma, para a dependência da lógica do capital que não garante o aumento da qualidade de vida, mas o aumento da exploração”. (*id.*, p. 220).

Vê-se aí que a educação, através de políticas capitalistas, acaba por se transformar em instrumento do capital e se identifica com o sistema capitalista, configurando-se num *negócio* como outro qualquer.

No entanto, entendemos que unir educação e capital, como se fossem dois lados de uma mesma moeda, como se estivessem juntos, ligados ao pretensível objetivo de levar emancipação do homem pelo trabalho e conhecimento é, no mínimo, um equívoco, posto que a educação, por si só, não é capaz de mudar o mundo, de transformar as relações entre os homens, esta transformação exige mudanças nas relações de trabalho, no modo de acumulação e distribuição de rendas, enfim, no processo sócio-político-econômico vigente. Há que se mudar as relações da sociedade para que seja possível superar os processos excludentes a que estamos submetidos.

Diante dessa exposição acerca da influência do capitalismo na estruturação e no pensamento da educação, vemos que as empresas forçam a existência de uma teoria e um sistema educacional que lhe favoreça, ligando a educação aos interesses específicos da classe dominante e exploradora, não permitindo que tenha como elemento de unidade do político e do técnico e do teórico e do prático as relações sociais de produção e de existência historicamente determinadas, mas tão-somente os elementos que a estrutura capitalista considera importantes para o seu projeto de dominação e exploração, embora ainda sobreviva uma linha de resistência a essa mesma dominação

através da incorporação de conhecimentos pela classe trabalhadora, conhecimentos que não podem ser apropriados pelo capital por serem, uma vez adquiridos, inerentes ao ser humano.

Consequentemente, entendemos que profissionais da educação inseridos dentro do contexto das empresas, participando de seu projeto de desenvolvimento de recursos humanos e, portanto, estando a serviço do capital, estarão necessariamente ligados aos interesses dessas mesmas empresas, auxiliando na dominação, controle, exploração e degradação humanas levadas a efeito pelo modo de produção capitalista.

Dessa forma, preocupa-nos entender qual o referencial e o discurso dessa especialização em Pedagogia Empresarial, a qual visa justamente inserir seus profissionais dentro das empresas, importando-nos descobrir que conhecimento esse curso se propõe a desenvolver e que espaço pretende ser dentro do contexto em que busca se afirmar, sendo-nos importante, inclusive, detectar que conhecimentos são veiculados a partir da proposta adotada e defendida pelo curso.

Diante disso, nosso estudo foi realizado visando situar, dentro da história da pedagogia no Brasil, quando e em que contexto surgiram os cursos de especialização em Pedagogia Empresarial. Além disso, buscamos conhecer sua estrutura organizacional no tocante aos seus objetivos, conteúdos, formação dos professores e relação com os cursos de graduação em pedagogia, na tentativa de conhecer e demonstrar os limites e as possibilidades desta relação pedagogia x empresa.

Para tanto, elegemos como objetivos gerais:

- Fazer um resgate histórico da pedagogia no Brasil, em busca dos princípios que nortearam o surgimento da Pedagogia Empresarial, como ramo especializado da Pedagogia e campo de trabalho na empresa; e
- Situar a tendência da Pedagogia Empresarial no âmbito da pós-graduação *lato sensu*, com o propósito de conhecer a estrutura organizacional no tocante aos seus objetivos, conteúdos, formação dos professores e relação com os cursos de graduação em Pedagogia.

Mais especificamente, elencamos os seguintes objetivos:

- Apresentar uma síntese da evolução histórica do curso de pedagogia no Brasil;
- Fazer uma breve discussão acerca da relação educação e trabalho;

- Conhecer os objetivos e conteúdos trabalhados na Pedagogia Empresarial;
- Verificar e comparar a bibliografia dos cursos pesquisados;
- Verificar o grau de formação dos professores – titulação, formação acadêmica e grau de vinculação com a área;
- Verificar se onde existem os cursos de especialização existem disciplinas na graduação voltadas para esse fim.

Procedimentos metodológicos.

Diante de nossos objetivos propostos, para realização do trabalho, adotamos os seguintes procedimentos metodológicos.

Inicialmente, realizamos um levantamento em nível nacional do número de cursos de Pedagogia Empresarial existentes, utilizando Internet e outras fontes de dados (CAPES, ANPED, ANFOPE).

Durante o levantamento realizado, enfrentamos alguns problemas. São eles:

- a) não existe no Brasil um órgão que possua um controle efetivo e criterioso no sentido de catalogação e identificação de instituições e cursos oferecidos no país;
- b) a maioria das instituições que oferecem esse curso são particulares, o que se mostrou um complicador, vez que as entidades, temendo o uso das informações para criação de cursos similares por outras instituições, negaram-se a fornecer detalhes necessários à nossa pesquisa.

Finalmente, após exaustiva procura, encontramos treze instituições que mantêm cursos regulares no país.

Entretanto, destas, apenas três enviaram a documentação solicitada. Por isso, este estudo foi realizado com os seguintes cursos:

- Curso de especialização em Pedagogia Empresarial do CEPEMG - *Centro de Estudos Pedagógicos de Minas Gerais*, fundação privada sem fins lucrativos, ligado à UEMG - *Universidade Estadual de Minas Gerais*, e localizado em Belo Horizonte/MG, com cursos ministrados também em outras instituições por meio de convênios. O curso foi pioneiro no país, tendo sido criado em 1988 e formado 34 turmas até o momento;

- Curso de especialização em Pedagogia Empresarial, com ênfase em Administração do Conhecimento, da área de Pedagogia, mantido pela UESA - *Universidade Estácio de Sá*, localizada no Rio de Janeiro/RJ, criado em 1999; e
- Curso de especialização em Pedagogia Empresarial da UFU - *Universidade Federal de Uberlândia*, localizada em Uberlândia/MG, ministrado pela primeira vez em 1999 e oferecido pela segunda vez em Agosto de 2000.

Dentro de cada curso, analisamos e comparamos os seguintes aspectos:

- Objetivos;
- Justificativa;
- Grade curricular;
- Ementas das disciplinas;
- Bibliografia das disciplinas;
- Formação acadêmica dos professores;
- Titulação dos professores;
- Envolvimento dos professores com a área;
- Se existe curso de pedagogia na graduação;
- No caso de existir graduação, se existem disciplinas voltadas para Pedagogia Empresarial.

Instrumento de coleta de dados.

O instrumento de coleta de dados utilizado foi uma Ficha especialmente construída para este fim, uma para cada curso consultado, onde fizemos o registro consolidado das informações enviadas pelos cursos.

Estrutura do trabalho.

De forma a cumprir os objetivos propostos, nosso trabalho foi estruturado procurando contemplar cada um dos pontos específicos elencados. Sendo assim, no primeiro capítulo realizamos uma síntese da evolução histórica do curso de pedagogia no Brasil, a fim de prover subsídios para melhor compreensão do processo pelo qual chegamos à criação da Pedagogia Empresarial.

No segundo capítulo tratamos da pós-graduação no Brasil, realizando uma síntese da sua história no país e, numa análise mais específica, da modalidade *lato*

sensu, com vistas a compor o cenário do sistema de ensino sob o qual está estruturada a Pedagogia Empresarial.

O terceiro capítulo traz uma discussão acerca dos aspectos diretamente relacionados à Pedagogia Empresarial, na busca de uma contextualização das razões pelas quais o curso foi criado e nas quais se estrutura. Para tanto, discutimos a relação educação e trabalho, bem como o modo capitalista de produção. Apresentamos as idéias que perpassam a inserção da pedagogia dentro das empresas e, numa análise mais completa, discutimos a reestruturação produtiva do capital no último século, de forma a compreender como surgiu a noção de Qualidade Total na qual a Pedagogia Empresarial vai se apoiar, tentando delinear seu caráter histórico e seus reais objetivos. Por fim, apresentamos os fundamentos da Pedagogia Empresarial.

No quarto capítulo são apresentados os resultados do trabalho de campo realizado, e por último, delineamos as considerações finais do estudo.

CAPÍTULO I

PEDAGOGIA, EDUCAÇÃO E TRABALHO

Este capítulo tem por objetivo apresentar uma síntese da evolução histórica do curso de pedagogia no Brasil, a fim de prover subsídios para melhor compreensão do processo pelo qual chegamos à criação da Pedagogia Empresarial e do referencial em que este teoricamente se apoia.

Ocupamo-nos, assim, com o resgate dos fatos mais importantes que marcaram o curso no país, sem almejar com isso expor exaustivamente o contexto sócio-político em que os mesmos ocorreram.

1.1. A trajetória do curso de pedagogia no Brasil.

Para abordar a história do curso em nosso país adotamos como periodização a implantação definitiva do curso em 1939 nas Faculdades de Educação até os dias atuais.

Desde a criação do curso de pedagogia no Brasil, identificamos três grandes momentos que lhe imprimiram características distintas: o primeiro em 1939, com a própria criação do curso de pedagogia; o segundo em 1962, com o Parecer n. 251/62 e o terceiro em 1969, através do Parecer n. 252/69.

1.1.1. Os primeiros passos: criação e estruturação do curso.

A década de 30 foi marcada pelo início da intervenção efetiva do Estado, através de seus instrumentos jurídicos, na formação de professores para o ensino brasileiro, já que, nesse período, o processo econômico passava a exigir mais da escola e as classes média e popular pressionavam o Governo para expansão do sistema educacional.

Depois da Revolução de 30, Getúlio Vargas assume o país no chamado Governo Provisório, armando-se de amplos poderes e ampliando a atuação do Executivo, extinguindo o aparelho legislativo e dando ao Estado total controle sobre as divergências políticas das várias tendências existentes. Havia, na época, os nacionalistas

(tenentes), com posições elitistas, acreditando na necessidade de tecnocratas a-políticos para obter modificações sociais e econômicas; os constitucionalistas, movidos pelos ideais liberais clássicos, desejando eleições livres, governo constitucional e plenas liberdades civis; e ainda, opondo-se à aliança política vigente, estavam “os militares superiores, os cafeicultores e membros dissidentes da elite política estabelecida”. (MURANAKA, 1985, p.17-18).

O Governo Vargas, em seus primeiros anos, foi marcado por conflitos entre os constitucionalistas liberais, que desejavam eleições imediatas e os tenentes nacionalistas, que exigiam a permanência de Getúlio e a implantação da ditadura. Em 1932 estourou a Revolução Constitucionalista de São Paulo, buscando retomar o poder, mas não obteve sucesso.

Na educação, os debates pedagógicos da época eram promovidos por dois grupos ideológicos dominantes: os líderes intelectuais católicos e os educadores liberais, que promoviam e lideravam as reformas e o movimento renovador. Esses líderes do movimento renovador deixaram claros seus princípios e os tornaram públicos através do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado em 1932, que representou o auge da luta ideológica em torno da educação. O Manifesto defendia uma legislação específica para a educação, obrigatoriedade e gratuidade do ensino elementar, que deveria ser mantido pelo Estado, bem assim como os outros níveis de ensino. Além disso, sustentavam a educação como base para uma sociedade mais livre e democrática.

A Igreja Católica, que até então praticamente monopolizava o ensino no Brasil, temia perder aquele quase monopólio, com um esvaziamento das escolas privadas e a perda de privilégios da elite se o Estado expandisse a escolaridade às camadas sociais menos favorecidas. De suas propostas, a Constituição de 34 contemplou o ensino religioso, a aceitação da iniciativa privada e instituição de concurso para docência em escolas privadas, além da rejeição da educação sexual.

Os liberais, por sua vez, defendiam a escola pública e gratuita e o direito igualitário à educação, tendo conseguido aprovar grande número de suas propostas dentro da nova Carta Magna brasileira. (RIBEIRO, 2000, ROMANELLI, 1999).

Em 1937 instalou-se um regime ditatorial fascista no país, fechando-se o Senado e a Câmara dos deputados e confirmando Getúlio Vargas no poder. Os partidos políticos foram dissolvidos e a polícia passou ao controle do Exército. Houve ainda a

promulgação de nova Constituição, nesse mesmo ano, na medida em que “dispensava o sistema representativo, enquadrava os demais poderes do Executivo e liquidava com o federalismo, com os governos estaduais, com a pluralidade sindical, etc”. (RIBEIRO, 2000, p. 129).

Na questão educacional essa Constituição não teve a mesma amplitude da anterior, não dando a ênfase ao dever do Estado como educador, tal como fizera a anterior. Essa nova Carta Magna oficializou o ensino pré-vocacional e profissional como ensino destinado às classes menos favorecidas. Com isso o Estado estava claramente “instituinto oficialmente a discriminação social, através da escola. E fazendo isso, estava orientando a escolha da demanda social de educação”. (ROMANELLI, 1999, p. 153).

Esse governo ditatorial, chamado de Estado Novo (1937 a 1945), acabou por arrefecer os debates ideológicos em torno da educação, embora o ideário liberal não tenha sido abandonado, porque é ele que

expressa e justifica o domínio das classes burguesas, [portanto] necessário se faz a sua difusão entre todas as classes sociais, a sua universalização, como forma da burguesia não ser apenas classe dominante, mas também hegemônica. (MURANAKA, 1985, p. 27).

Em meio a esse regime autoritário, baseado em necessidades de formação docente para suprir a expansão do ensino e a ordem econômica, criou-se, em 1939, através do Decreto-lei n. 1.190, de 4 de abril, a Faculdade Nacional de Filosofia e Letras, dividida em quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia. Pela primeira vez aparecia na legislação brasileira um curso específico de formação pedagógica.

Esse curso visava principalmente a preparação de candidatos ao magistério do ensino secundário e normal. Acentuou-se a partir de então a tendência profissionalizante das Faculdades de Filosofia, deixando a segundo plano as funções cultural e científica a que também deveria se dedicar.

Ao ser implantada, a pedagogia formava bacharéis habilitados profissionalmente para exercerem a profissão de Técnico em Educação, com duração do curso de três anos. Existia ainda o curso de Didática, com um ano de duração, através do qual eram formados os profissionais licenciados.

O curso não possuía ainda as habilitações, especializações das funções pedagógicas. Valnir Chagas, relator de vários Pareceres como o de 1962 e o de 1969 e

que esteve muito presente no cenário legislativo nas décadas de 60 e 70, destacando-se sobretudo no que diz respeito à formação de educadores, tendo sido também autor das Indicações que agitaram o cenário da década de 70 no qual cogitou a idéia de uma nova formação do magistério, assim se manifestou, analisando o Decreto de criação do curso: “naquela época as funções de planejamento, organização e execução do processo educacional ‘ainda não alcançavam níveis de objetiva especialização’”. (LIBÂNEO, 1998, p. 115).

A estrutura curricular foi considerada genérica e imprecisa em relação ao verdadeiro significado do curso de pedagogia. (LIBÂNEO, 1998).

A licenciatura para o exercício do magistério nos cursos normais consistia na sobreposição do curso de Didática ao bacharelado em Pedagogia, instituindo o chamado esquema “3+1”, isto é, três anos para o bacharelado mais um para a licenciatura. De acordo com BRZEZINSKI (1994, p. 11):

Segundo as normas do padrão federal, o curso de pedagogia foi regulamentado nas mesmas linhas dos cursos de bacharelado. São necessários três anos para cursar o conteúdo específico da área de saber e mais um para o curso de Didática. A simetria total com o bacharelado ‘enquadrrou’ artificialmente a Pedagogia no critério de uniformidade caracterizador de todos os bacharelados. Uniformidade adotada para formatar a organização dos conteúdos na dinâmica de funcionamento dos cursos. Primeiramente concentravam-se os conteúdos específicos relacionados com cada bacharelado, depois eram feitos os estudos de conteúdo pedagógico, no curso de Didática. Então, nos períodos iniciais, o curso de pedagogia perseguia um específico ‘inexistente’ – a teoria da educação – e o seu aprofundamento teórico constituía-se de generalidades sobre as ciências auxiliares da Pedagogia.

Na mesma linha, COELHO (1987, p. 9) relata um isolamento entre o curso de licenciatura e o bacharelado, posto que “o Decreto-lei nº 3.454/41 proíbe a matrícula simultânea num curso de bacharelado e no curso de didática”, evidenciando assim a falta de interação entre os cursos.

Além disso, a legislação não explicitava qual a específica função dos *Técnicos em Educação*, remetendo, assim, a uma desfiguração dos pedagogos na educação. Essa controvérsia resultava do fato de que, ao ser criado, o curso de pedagogia não criava para seus egressos uma destinação profissional própria nem continha “elementos que pudessem auxiliar na caracterização desse novo profissional” (BISSOLLI, 1999, p. 34).

Somente em 1946, a legislação substituiu o esquema "3+1" por quatro anos de formação nos cursos das Faculdades de Filosofia, estruturando os cursos com 3 anos de parte comum e o quarto ano abrangendo disciplinas da especialidade e da área de formação didática, teórica e prática. Essa mudança, porém, não promoveu o fim do esquema '3+1', já que a grande maioria das faculdades não aderiu a essa determinação legal, mantendo o esquema. (COELHO, 1987).

Nesse mesmo ano entra em vigor a Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-lei n. 8.530), a qual desconfigurou ainda mais o campo de trabalho do pedagogo, uma vez que lhe retirou a exclusividade de docência nesse curso, passando a competir com outros profissionais, já que ficava estabelecida a exigência, em regra, apenas do diploma de ensino superior. Assim, tanto o Técnico em Educação (bacharel), como o Licenciado possuíam um mercado de trabalho igualmente problemático. Tanto que, para fornecer um campo de atuação maior ao pedagogo foi-lhe concedido o direito de lecionar Filosofia, História e Matemática (1º ciclo).

Percebemos que em virtude das diversas transformações sócio-político-econômicas ocorridas na década de 30, tornou-se necessária uma educação voltada para a nascente sociedade industrial e para a manutenção e expansão da emergente burguesia elitista, criando uma demanda crescente por professores e profissionais da educação.

E a missão de formar professores para as escolas normais foi dada às Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, sendo a criação do curso de pedagogia uma resposta às necessidades de se preparar quadros docentes para essas escolas, em função da obrigatoriedade do curso primário, que estava atrelada às mudanças ocorridas em todo o organismo social.

No entanto, a criação do curso de pedagogia não chegou a representar uma resposta clara e precisa àquelas necessidades, já que a prioridade foi dada ao bacharelado, o que acabava satisfazendo o conservadorismo, pois através do esquema tradicional mantinham e aumentavam seu *status*. O bacharel em pedagogia era considerado *expert* em seu campo de conhecimento, enquanto a licenciatura, que visava a formação de quadros para o magistério, constituía-se em mero apêndice do bacharelado.

Além disso, a falta de definição e destinação profissional do pedagogo fragilizava sobremaneira o seu papel na estruturação do ensino nacional, fato este que

acabou por gerar a primeira grande reformulação do curso, visando dar maior atenção à educação dos educadores, a qual veremos a seguir.

1.1.2. A reforma no início dos anos 60: uma adequação à nova ordem vigente.

No período de 1946 a 1964 o Brasil passou por grandes tensões sociais, incluindo a reestruturação dos partidos políticos, a luta da UDN - *União Democrática Nacional* pela reconquista do poder, o suicídio de Getúlio Vargas e o Golpe Militar de 64, que pôs fim ao populismo, política na qual faz-se algumas concessões ao povo e aos aliados, mas mantém-se o poder. Dava-se um pouco de direitos aos trabalhadores, mas atrelava-se seus sindicatos ao Estado. Queimava-se o café excedente, mas o lucro, que porventura aparecesse, iria para o desenvolvimento das fábricas.

Nesse período houve desenvolvimento da industrialização, mas seguido de um aumento na dívida externa. A rede escolar expandiu-se, mas a educação ainda mantinha seu caráter discriminatório, seletivo e classista. (XAVIER, 1990).

Em 1946 assume o governo, por via eleitoral, o General Eurico Gaspar Dutra, sendo promulgada, no mesmo ano, a quarta Constituição Republicana, baseada nos ideais liberais democráticos de liberdade política, religiosa, filosófica, de expressão, cátedra, das ciências, letras e artes, além de amparo à cultura como dever do Estado. Aliava garantias, direitos e liberdades individuais com intervenção do Estado para assegurar essas garantias, direito e liberdade a todos. (ROMANELLI, 1999).

Nesse período o Ministério da Educação criou uma Comissão de Educadores para elaboração de um projeto de reformulação geral do ensino brasileiro. Esse projeto entrou na Câmara Federal em 1948 e iniciou-se então um longo período de debates ideológicos sobre os problemas educacionais do país.

O governo de Dutra foi marcado por pressões políticas e econômicas e oposições abertas. A UDN rompeu com o governo por sentir diminuída sua participação nas decisões governamentais. O PCB - *Partido Comunista Brasileiro*, por sua ideologia comunista, foi perseguido, fechado e cassados os mandatos de seus parlamentares em 1947.

A economia do país sofria com a inflação, que colaborava para diminuir os salários da camada proletária e promover o enriquecimento de poucos e o crescimento da indústria.

Em 1951, Getúlio Vargas volta ao poder, desta vez pelo processo democrático, com diversas e fortes alianças políticas refletidas na composição de seu Ministério. Seu governo estimulava a industrialização e o nacionalismo econômico, mas a inflação continuava crescendo e o endividamento do Estado também, trazendo um clima de instabilidade que acabou por resultar no suicídio do presidente, a 24 de agosto de 1954.

Em 1956, Juscelino Kubitschek foi eleito presidente, tendo como maior objetivo alavancar o desenvolvimento industrial e a urbanização do país. No seu governo foram instaladas, com apoio do capital estrangeiro privado e oficial e participação direta e indireta nos investimentos, por parte do Estado, as indústrias automobilísticas, de construção naval, material elétrico, pesado e de bens de capital, além de siderúrgicas, celulose, química pesada e outras.

Juscelino inaugurou Brasília em 1960, cidade que se tornaria símbolo de seu mandato, de uma fase de intensa atividade econômica no país. No entanto, apesar de toda essa política desenvolvimentista, que acabou por transformar o Brasil num país industrializado, com base num modelo de “interdependência internacional”, com um sistema industrial amplamente diversificado, permanecemos subdesenvolvidos. E as classes trabalhadoras, nesse processo, é que acabaram sofrendo terríveis conseqüências: o abuso econômico, social e político.

Contando ou não com as vantagens relativas do crescimento econômico, essas classes se defrontam permanentemente com as conseqüências crônicas da exploração extrema a que são submetidas, e que nem a aceleração do crescimento logrou minimizar. (XAVIER, 1990, p. 55).

Jânio Quadros venceu as eleições subsequentes (1961), tendo como meta a “auto-determinação e o desenvolvimento integral voltado para a promoção do homem e não meramente um desenvolvimento econômico”. (MURANAKA, 1985, p. 54). Esse discurso de independência econômica e crescimento com igualdade social culminou com a perda de apoio de suas bases e a sua renúncia.

João Goulart (Jango), seu vice, nada pôde fazer até 1963, posto que a UDN conseguiu, através do Ato Adicional nº 04, alterar a Constituição Brasileira para o parlamentarismo. Somente em 23 de janeiro de 1963, através de plebiscito, voltamos ao presidencialismo.

Jango, em seu curto mandato, não possuía apoio e com uma política populista chamava contra si o total descontentamento da direita e do Exército conservador. A

imprensa o acusava de comunista e em 31 de março de 1964 eclode um movimento militar derrubando o presidente e iniciando o Governo Militar, que suprimiria toda liberdade e participação política do povo por mais de 21 anos.

No campo pedagógico, a situação de indefinição e inconstância do curso de pedagogia permaneceu praticamente inalterada até o ano de 1962, quando, aprovada pelo Congresso Nacional em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 4.024/61) estabeleceu a implantação de um currículo mínimo em vários cursos, dentre os quais o de pedagogia, criando assim as primeiras perspectivas de mudanças ao campo profissional dos pedagogos.

Em decorrência direta dessa nova legislação, em 1962, o curso passou por uma regulamentação através do Parecer n. 251/62, de autoria do Conselho Federal de Educação, tendo como relator Valnir Chagas. A idéia era extinguir a médio prazo o esquema de formação de professores primários em cursos de grau médio, passando-se a exigir desses professores a formação superior e de profissionais ligados às funções não-docentes. Neste Parecer, o autor expõe a fragilidade do curso de pedagogia, indicando que havia uma controvérsia nos meios acadêmicos e legislativos quanto à manutenção para aprofundamento da teoria educacional ou extinção do curso por falta de conteúdo próprio. (LIBÂNEO, 1998). Segundo BISSOLLI (1999, p. 36-37), o relator

explica que a idéia da extinção provinha da acusação de que faltava ao curso conteúdo próprio, na medida em que a formação do professor primário deveria se dar ao nível superior e a de técnicos em Educação em estudos posteriores ao da Graduação. Considerando a validade de tal idéia apenas para o futuro, uma vez que a formação de professores primários em curso secundário já era uma solução avançada para época.

O Parecer fazia uma previsão de que, antes de 1970, o esquema implantado de formação de professores primários em curso de grau médio seria superado nas regiões mais desenvolvidas e que, o professor primário então se formaria em nível superior e o “pedagogista” em cursos de pós-graduação, “num esquema aberto aos bacharéis e licenciados de quaisquer procedências que se voltem para o campo da educação”. (BRASIL, 1963, p. 61).

O documento propunha a formação do bacharel, que seria o especialista em educação, e do licenciado, professor do curso de magistério em nível de 2º grau. No entanto, manteve-se ainda a mesma estrutura, formando o bacharel e o licenciado no

mesmo esquema “3+1”. No Parecer n. 292/62, também relatado por Valnir Chagas, tentou-se abolir esse sistema, instituindo-se o princípio da concomitância do ensino do conteúdo e do método. A duração prevista para o curso seria de quatro anos, com o currículo mínimo de sete disciplinas, a saber: *Psicologia da Educação, Sociologia (Geral e da Educação), História da Educação, Administração Escolar e Filosofia da Educação*, além de duas a serem escolhidas pela instituição em uma listagem de onze sugestões. Ainda, para quem optasse pela licenciatura, haveria o acréscimo das disciplinas *Didática e Prática de Ensino*. Observa-se uma tentativa de dar corpo aos estudos pedagógicos, porém, não são especificadas as habilitações do bacharelado e, assim, persiste a separação do bacharel e do licenciado.

O Parecer n. 251/62 não fazia nenhuma referência ao campo profissional dos formados pelo curso de pedagogia, razão pela qual continuavam a ser chamados de “Técnicos em Educação” ou “Especialistas de Educação” e de maneira não muito clara às vezes denominados de “Administradores e Especialistas”. Esta indefinição na identidade dos pedagogos criava uma situação incômoda no mercado de trabalho e até nas pessoas e profissionais pedagogos. Tanto que, no Congresso Estadual de Estudantes de Pedagogia de São Paulo, em 1967, os estudantes da região de Rio Claro reclamavam providências em relação ao campo de trabalho do licenciado em pedagogia, salientando, inclusive, que “os órgãos diretamente ligados à educação precisavam sentir que em nada adiantaria qualquer modificação na estrutura do curso de pedagogia enquanto não se resolvesse tais problemas”. (BISSOLLI, 1999, p. 40).

Os estudantes de São Paulo, por sua vez, na mesma ocasião, iam muito além, quando recomendavam, em caráter efetivo,

a criação de cargos e funções através dos quais profissionais aptos – os licenciados em Pedagogia – poderiam suprir as necessidades educacionais da realidade educacional brasileira nos seguintes setores: planejamento educacional, TV educativa, instrução programada, educação de adultos, formulação de uma filosofia de educação e reformulação de um política educacional, educação de excepcionais, especialização em níveis de ensino, desenvolvimento de recursos humanos, atividades comunitárias, avaliação de desempenho em escolas e empresas, administração de pessoal (análise e classificação de cargos, recrutamento, seleção, colocação e treinamento de pessoal)¹, educação

¹ Interessante notar que essas tarefas ligadas à administração de pessoal constituem-se no campo de atuação do pedagogo empresarial atualmente.

sanitária enquanto atinente às instituições educacionais. (BISSOLLI, 1999, p. 41).

Com efeito, no período considerado, verificou-se uma continuidade do desenvolvimento industrial iniciado na década de 30, o qual vai se intensificando, com a participação cada vez mais significativa e incisiva do Estado, tendo como discurso político o populismo, procurando diluir a luta entre capitalistas e trabalhadores, de interesses antagônicos.

No que diz respeito à formação de educadores, apesar das novas legislações, não houve mudanças efetivamente significativas, continuando com o seu caráter genérico e ambíguo. O campo profissional do pedagogo permanecia indefinido.

1.1.3. Parecer n. 252/69: Redefinindo funções e fixando um conteúdo mínimo.

O Governo Militar tinha como característica principal a centralização do controle e do poder e a criação de estratégias políticas para impedir e abafar a participação popular contrária ao direcionamento autoritário e repressivo do governo.

É sob a égide desse contexto social que surge a parceria entre os militares e os empresários, que são responsáveis pelo redirecionamento político e econômico.

(...) não obstante o golpe ter sido deferido em nome da democracia, o que de fato ocorre é uma implantação gradual de uma ditadura militar, cujo suporte doutrinário é a ideologia da Segurança Nacional cunhada na Escola Superior de Guerra. Tal ideologia é fortemente influenciada pelos valores e interesses dos EUA, expressos em conformidade com pressupostos da Guerra Fria, qual seja, o da existência de um intransponível antagonismo Leste-Oeste, entre as 'democracias capitalistas ocidentais cristãs' e o 'comunismo'. (GERMANO, 1993, p. 4).

Fica explícito que no regime militar os partidos políticos, os órgãos legislativos e judiciais perderam o poder de influência no processo político, assumindo um papel meramente decorativo, recrudescendo a sociedade política e incrementando a sociedade civil.

A escola nesse período aparecia como lugar estratégico no seio da sociedade civil, como *instrumento de hegemonia da ideologia dominante*. Nesse sentido, a educação passou a aderir e compactuar com o regime ao qual estava subordinada e a Universidade foi dado o papel de corroborar com o desenvolvimento da empresa

capitalista. Não só sua estrutura foi modificada, mas seus cursos também passaram a objetivar a formação de mão-de-obra qualificada para contribuir com o processo de acumulação das várias faces das empresas.

O próprio curso de pedagogia passou por redefinições visando garantir, com os especialistas por ele formados, a produtividade do sistema escolar.

A perpetuação de uma sociedade classicista e a flagrante dominação e controle dos empresários sobre o proletariado efetivou a dominação pela força ou por instâncias ideológicas que se auto-caracterizavam como salvaguardas do progresso e da segurança do país, a exemplo do fortalecimento do IPES - *Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais*, criado em 1961, na cidade de São Paulo, tendo como integrantes empresários, profissionais liberais e também militares, que se mobilizavam com o objetivo de “propor a união e a conscientização do setor a fim de salvaguardarem as estruturas e o regime capitalista privado no Brasil” (SOUZA, 1981, p. 20), tendo assim a intenção de preservar os ideais capitalistas e encaminhar a produtividade e permanência social.

O IPES norteava-se por ideologias educacionais segundo as quais as necessidades de desenvolvimento seriam satisfeitas via educação, que se constituiria num fator de desenvolvimento social por elevar o nível sócio-econômico e minimizar as diferenças sociais.

Nessa mesma linha de ação e pensamento foi criado também o IBAD - *Instituto Brasileiro de Ação Democrática*, fundado por empresários e militares no final dos anos 50 para fortificação de seus interesses políticos e econômicos baseado na interação dos seus objetivos.

Em 1964, o IPES realizou um Simpósio cuja proposta era de organizar a “discussão de uma política educacional que possibilitasse a realização das aspirações nacionais de rápido desenvolvimento econômico e social” (SOUZA, 1981, p. 48). O Instituto formulou vários documentos para serem discutidos no Simpósio, incluindo o texto *Delineamento geral de um plano de educação para o Brasil*. As sugestões contidas nesse documento eram destinadas aos mais diferentes níveis de ensino, apontando para uma reestruturação geral do ensino, visando o desenvolvimento econômico da sociedade. No que concerne ao ensino superior, o mencionado documento atribuía à Universidade o papel de “render os técnicos de alto nível, os

pesquisadores científicos, os professores e os profissionais liberais de que o desenvolvimento do país carece”, afirmando que “o Ensino Superior, em um país ainda em desenvolvimento, não pode ser direito de todos, mas tão só daqueles que têm aptidão e preparação para dele beneficiar-se”. (SOUZA, 1981, p. 59).

Durante esse evento um outro documento sobre a reforma da educação foi elaborado, o *Documento Base*. Os princípios norteadores deste documento não divergiam muito do primeiro citado, priorizando o caráter pragmatista da educação, para que esta se efetivasse como um caminho para a via de desenvolvimento econômico do país.

O Ensino Superior era visualizado com a função de satisfazer a demanda de mão-de-obra especializada e também a formação de um corpo de dirigentes capacitados para conduzirem a instituição escolar na época crítica que se vivia.

O documento critica o desempenho do Ensino Superior, afirmando que este recebia tratamento prioritário, porém, com crescimento desordenado e qualidade insatisfatória, resultando em profissionais desajustados às necessidades do desenvolvimento econômico e social do país.

Por estas afirmações e outras prescritas nos dois documentos elaborados pelos ideólogos do IPES, que, indubitavelmente, influenciavam as diretrizes da política educacional do Estado vigente, nota-se que visualizavam a educação como um meio para atingir os seus objetivos econômicos e como veículo de produção de mão-de-obra qualificada.

Para a consolidação da perspectiva de desenvolvimento da educação instaurada no período pós-64, foram influentes as tendências norte-americanas, visto que

esse modelo de 'Educação' cujas conseqüências estamos suportando hoje foi o modelo trazido pelos especialistas norte-americanos, desde 1966, quando foi firmado o acordo entre o MEC e o USAID (...). Os peritos envolvidos neste acordo acabaram concluindo que a formação técnica profissionalizante seria o ideal para a Educação brasileira porque era também o ideal na formação do estudante norte-americano. Na sua lógica 'o que era bom para os Estados Unidos, era bom para o Brasil'. (GADOTTI, 1998, p. 56-57).

Dessa forma, as mudanças impostas pela intervenção americana na Educação Superior, tinham o objetivo de manter a ordem político-econômico-social.

A ênfase colocada nas necessidades de se produzir técnicos para o desenvolvimento, imprimindo-lhes uma visão tecnicista, isto é, a formação de técnicas voltadas para uma tecnologia operacional, visa formar indivíduos com postura submissa e condicionada aos interesses vigentes e não para a pesquisa tecnológica. (MURANAKA, 1985, p. 102).

As propostas americanas estavam sempre se referindo ao objetivo de “treinar” os educadores, evidenciando uma concepção *tecnicista* da educação. Não havia interesse em formar educadores capazes de transformar a educação brasileira.

O modelo norte-americano de modernização atribuía à Universidade a tarefa de dar formação pedagógica tanto para o professor da escola primária como ao da secundária e aos vários tipos de especialistas da educação, não havendo preocupação com o problema teórico do *status* epistemológico da pedagogia, mas reconhecendo a possibilidade da aplicação do método científico para solucionar problemas educacionais.

Outro fator que contribuiu para o predomínio dos aspectos técnicos na formação do educador foi a vinda, em 1968, de uma Missão encarregada de orientar as Faculdades de Educação, composta por vários professores de faculdades renomadas em todo o mundo e apoiada, entre outros, pela UNESCO e pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento do Brasil.

Segundo os estudos dessa Missão, os técnicos de educação eram entendidos como as pessoas que se ocupam da “(...) administração, planejamento e organização escolar da direção e inspeção das escolas e da orientação escolar e profissional”. (MURANAKA, 1985, p. 109). Para a Missão, os princípios da formação dos profissionais da educação são de caráter eminentemente técnico, desconsiderando a produção de um pensamento crítico capaz de refletir e alterar a prática em que esses educadores estão inseridos.

Partindo desse princípio, o tecnicismo admitia uma dimensão eminentemente pragmática, valorizando-se as estratégias para que o trabalho educativo se tornasse mais racional, mais produtivo. Com isso, os investimentos feitos na educação poderiam alcançar resultados rápidos e satisfatórios, sob a ótica da Teoria do Capital Humano, (BISSOLLI, 1999), conceito que

busca traduzir o montante de investimento que uma nação faz ou os indivíduos fazem, na expectativa de retornos adicionais futuros. Do

ponto de vista macroeconômico, o investimento no 'fator humano' passa a significar um dos determinantes básicos para aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico. Do ponto de vista microeconômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social. (FRIGOTTO, 1986, p. 41).

Essa visão tecnicista do ensino foi implementada pela Reforma Universitária instituída pela Lei nº 5.540/68, que tentou inviabilizar o projeto de uma Universidade crítica e democrática, reprimindo o espaço acadêmico, estabelecendo a formação dos educadores para o ensino de 2º Grau, de disciplinas gerais e técnicas, bem como o preparo de professores, supervisores, administradores e orientadores, destinando-os ao planejamento do trabalho nas instituições escolares.

Triunfam os princípios da racionalidade, eficiência e produtividade no trato do ensino superior. A Tradição Liberal de nossa universidade fica interrompida e nasce o que alguns críticos passam a chamar de universidade tecnocrática, ainda que mesclada com muanças do pensamento liberal. (BISSOLLI, 1999, p. 44).

Na mesma linha e acompanhando as tendências dos documentos legais que lhe serviram de suporte, o Parecer n. 252/69, do Conselho Federal de Educação, relatado uma vez mais por Valnir Chagas, veio a infligir a maior mudança dentro do curso de pedagogia em toda a sua história, explicitando a formação de especialistas para ocupar funções específicas nas escolas e no sistema de ensino.

Esse Parecer modificou o anterior, adequando o curso de pedagogia à Reforma Universitária de 68, por estar inadequado aos padrões de centralização e controle impostos pelo Regime Militar.

Sob este contexto de preocupação, o Parecer n. 252/69 legitimou a presença dos técnicos especialistas nas escolas brasileiras e a formação de educadores não-docentes para atuarem nos níveis de 1º e 2º Graus. O surgimento desses profissionais estava diretamente ligado com as mudanças estruturais implantadas no Regime Militar instaurado na década de 60. Há, de fato, substanciosas razões em favor dessa linha de análise. Entretanto, o conteúdo desse Parecer mostra claramente que as habilitações do curso de pedagogia não seriam mais do que uma nova versão do tecnicismo educacional, aquele que visa formação de técnicos de educação, já preconizado nos anos

Tentando reduzir a falta de especificação dos currículos anteriores, o documento criou um curso único de pedagogia, com várias habilitações. Propõe um diploma único, de licenciado, com objetivo de formar professores para o ensino normal e especialistas para atividades de *Orientação, Administração, Supervisão e Inspeção*, tanto dentro quanto fora das escolas, dependendo da habilitação escolhida, viabilizando a criação das *licenciaturas curtas* para aqueles que atuariam nas escolas de primeiro grau.

A idéia implantada da separação entre as tarefas de administrar, organizar, supervisionar e inspecionar, configuradas em habilitações diferentes, resultou na necessidade de vários pedagogos em cada escola. Isso fez com que as escolas necessitassem de um Administrador, um Supervisor, um Orientador e um Inspetor, e na falta de um destes, a instituição ficava deficitária. “Ainda que considerada apenas sob a ótica do mercado de trabalho, percebe-se, de pronto, a inviabilidade dessa proposta, por desconsiderar a precariedade financeira da maior parte das regiões brasileiras”. (BISSOLLI, 1999, p. 57).

Para GADOTTI (1998, p. 54-55), esse Parecer revelou-se um “verdadeiro estrangulamento da educação”. Segundo o autor, a formação do profissional de pedagogia – já insipiente antes do Parecer – deixou de tratar conscientemente os problemas educacionais para ser “treinamento, domesticação”. O pedagogo teria se transformado mais num “policia da educação” do que um profissional formado para criar a educação, entendida aqui como conscientização, como prática consciente da democracia.

GADOTTI (1998, p. 86) ainda argumenta que a criação das habilitações “para profissões que nem existiam e continuam, 9 anos depois, não existindo”, prepara gente para um mercado fantasma.

Outros agravantes do documento foram a concessão do direito de magistério aos diplomados em pedagogia para atuarem nas séries iniciais; a aquisição de duas habilidades ao mesmo tempo (exemplo: Administração e Inspeção Escolar, Administração e Organização Escolar, Supervisão e Inspeção Escolar, entre outras) e a possibilidade de voltar a cursar outras habilitações. Isso criou, na visão de BISSOLLI (1999), um “inchaço”, no que se refere a diversidade de profissionais a serem formados.

O Parecer apresenta ainda incoerências quanto à sua estruturação curricular. Foram criadas as licenciaturas curta (1.100 horas) e plena (2.200 horas), mas as

habilitações não estavam estruturadas de maneira cumulativa, de forma que para se fazer a licenciatura plena, que capacitava para as habilitações específicas, não necessariamente se teria de cursar as disciplinas da licenciatura curta, não havendo continuidade entre as duas modalidades. Disciplinas de cunho geral integravam o currículo pleno e aquelas de conteúdo mais específico eram incluídas na licenciatura curta.

Em síntese, o exposto anteriormente nos deixa claro que o curso de pedagogia redefiniu-se dentro dos padrões e direcionamentos do Regime Militar, pregando-se a racionalidade, produtividade e a eficiência do sistema como meta, buscando-se a planificação como estratégia.

Para tanto, era necessário o apoio de profissionais técnicos para as atividades de planejamento, coordenação e controle das diretrizes traçadas em instâncias superiores para o sistema escolar. Nisso criaram-se técnicos específicos para cada ocupação, especialistas executores de tarefas técnicas, desprovidos de uma visão de conjunto e fazer pedagógico em sua amplitude e complexidade.

1.1.4. O curso de pedagogia a partir da década de 70.

Após a aprovação da Lei n. 5. 692/71 – Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, o CFE mais uma vez lançou mão de ações para normatizar a formação do professor e do especialista em educação, para adequá-la em função das necessidades geradas pela nova legislação. Assim, iniciava-se o processo de ajuste do curso de pedagogia à regulamentação de 69, inserido agora num conjunto de preocupações amplificadas a respeito da revisão dos cursos superiores de formação do educador.

Sendo assim, entre 1973-1976, com a finalidade de operacionalizar a unidade e a integração entre diferentes áreas de formação do professor e do especialista em educação na escola, foram previstas e encaminhadas por Valnir Chagas, ao CFE, um conjunto de Indicações definindo os princípios, as normas, as diretrizes e os procedimentos para nortear a formação dos profissionais da educação no país. Coincidindo com o início do movimento de abertura política, já que até então o país estava sob a influência mais contundente do regime militar de 64, este momento de definições sobre os rumos da formação do magistério brasileiro significou também a

oportunidade para ser manifestado o descontentamento dos docentes universitários sobre as decisões dos órgãos oficiais no que se referia à formação do professor.

A Indicação n. 22/73, traçou as diretrizes gerais a serem seguidas em todos os cursos de licenciatura, a fim de nortear e definir a formação do profissional do magistério - docente e não docente - para atuar no modelo de estrutura escolar de 1º e 2º graus recém implantado.

Naquele momento, segundo o próprio autor das Indicações, o que se desejava era definir em um Parecer introdutório os princípios gerais, a nova política e a filosofia, para garantirem a unidade e nortear as diretrizes gerais, como primeiro passo do equacionamento global da formação do magistério de 1º e 2º graus, em nível superior no Brasil. (CHAGAS, 1976).

A este Parecer, outras três Indicações básicas foram acrescentadas, definidas pelo CFE, para determinarem e caracterizarem cada setor de atuação do profissional da educação na escola: uma para "o setor da educação geral, outra para o de formação especial e uma terceira, para o setor pedagógico". (CHAGAS, 1976, p. 14). Essas três Indicações básicas seriam ainda desdobradas em Indicações específicas conforme o número de cursos previstos para cada um destes setores. Assim, a Indicação básica a representar o desdobramento da política proposta pelo MEC para a área pedagógica foi a de número 67/75, que definia a orientação a ser seguida nessas áreas, devendo se consubstanciar por quatro outras Indicações: CFE n. 68/75 - redefinia a formação pedagógica das Licenciaturas; CFE n. 70/76 - regulamentava o preparo dos especialistas e professores da educação; CFE n. 71/76 - tratava da formação superior de professores da Educação Especial; e uma Indicação prevista, contudo não encaminhada, que regulamentaria a formação, em nível superior, dos docentes dos anos iniciais de escolarização, incluindo a pré-escola.

Dessa forma, desdobrando o curso de pedagogia em "variadas alternativas de cursos e/ou habilitações que comporiam parte do que [Valnir Chagas] passou a chamar de Licenciaturas das áreas pedagógicas", no sentido até então conhecido, não se falaria mais em curso de pedagogia. (BISSOLLI, 1999, p. 72).

Com essa ameaça de extinção do curso, aflorou-se o impasse da identidade do pedagogo, criando-se uma série de discussões e polêmicas no meio acadêmico que

levaram, em 1976, à interrupção do processo desencadeado pelo então CFE, sendo sustadas e devolvidas ao Conselho as Indicações propostas.

Diante da possibilidade do curso de pedagogia vir a ser extinto enquanto tal, mesmo com o retrocesso das Indicações que o fariam, criou-se um clima de inquietação, descontentamento e crítica no contexto das instâncias de educadores, agravado pela notícia de que as Indicações sustadas em 76 começavam a ser reativadas pelo MEC. Como resultado, no final dos anos 70, numa atmosfera de agitação e mobilização, professores e estudantes universitários se organizaram para acompanhar e controlar o processo de *Reforma dos Cursos de Formação de Educadores no Brasil*. A documentação resultante desse movimento constituiu-se em uma importante fonte de respostas para o curso de pedagogia e a identidade de seu profissional. Os primeiros encontros de mobilização acadêmica foram acontecendo em grupos independentes uns dos outros, onde a maior preocupação era o curso de pedagogia e seu papel na sociedade. Esse "movimento" é o que BISSOLI (1999) chama de "Movimento Nacional de Revisão da Formação dos Profissionais da Educação", que engloba todas as mobilizações de professores e estudantes em torno da questão, desde o final da década de 70 até os dias atuais.

A base do movimento acadêmico foi o *I Seminário da Educação Brasileira*, realizado em 1978, em Campinas, onde surgiu a oportunidade para se iniciar uma reação mais estruturada e organizada no sentido de pensar os estudos pedagógicos de nível superior. Assim foi que, em 1980, durante a *I Conferência Brasileira de Educação*, realizada na PUC de São Paulo, criou-se o *Comitê Nacional Pró-Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores*, constituído por integrantes de vários estados, com a finalidade de articular os esforços, os estudos e os debates do ponto de vista dos que construíam, na teoria e na prática, a formação do profissional da educação que ocorre no interior do curso de pedagogia, demais Licenciaturas e Curso Normal.

Inicialmente composto por alguns poucos professores e estudantes universitários, o Comitê se fortaleceu e se uniu a outros grupos, como entidades de educadores e associações de estudantes de diferentes graus de ensino. A abrangência de sua ação fez com que se transformasse num dos principais agentes no cenário das disputas em função do controle do processo de reformulação dos cursos de formação de

educadores, utilizando-se desse fato para enraizar sua influência, “ora se entrecruzando, ora se antagonizando com as ações do então Ministério da Educação e Cultura e do então Conselho Federal de Educação”. (BISSOLLI, 1999, p. 75).

O documento produzido pelo Comitê em 1981, *Proposta Alternativa para Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciaturas (Ante-Projeto)*, constituiu-se num marco no sentido de reforçar as bases que encaminharam os trabalhos daí para frente. Esse Ante-Projeto tratava de todas as Licenciaturas, não apenas do curso de pedagogia, indicando profunda redefinição na relação tradicionalmente estabelecida entre o Bacharelado e a Licenciatura, partindo do princípio de que todo professor deveria ser considerado também educador, devendo possuir, então, uma base de estudos capaz de produzir-lhe compreensão acerca da problemática educacional brasileira.

O documento criava a idéia dos *cursos de educação*, os quais, a partir de uma base comum sobre a qual estariam fundamentadas as formações específicas de cada curso, seriam oferecidos na graduação e teriam como objetivo formar os professores para os vários níveis de ensino. À especialização caberia o preparo de educadores para as tarefas não docentes, tanto para o âmbito escolar como fora dele, enquanto à pós-graduação *stricto sensu* caberia o papel de formação dos especialistas em educação, voltada para a pesquisa e/ou ensino superior.

O Comitê, assim, acenava para uma mudança de concepção na formação de educadores, mas não recuperava a idéia do curso de pedagogia enquanto tal, nem se referia à figura do pedagogo.

Concomitantemente ao movimento dos educadores e estudantes, o MEC, em virtude do descontentamento e das críticas às indefinições surgidas, formou, em 1977, Comissões de Especialistas da Área de Educação com a finalidade de envolver as universidades no debate. Foram organizados e desenvolvidos encontros, seminários, pesquisas, com a finalidade de diagnosticar as condições da realidade da formação do professor no Brasil.

Através destes estudos e após a realização de vários seminários regionais puderam ser identificados, pelo MEC, diferentes posicionamentos sobre esta questão, no interior das universidades brasileiras. E caracterizando a situação da mesma como crítica, a 1ª Comissão de Especialistas concluiu em seu relatório que qualquer mudança

dos cursos de Licenciatura deveria ser precedida de pesquisa que fornecesse dados mais precisos sobre a realidade. (Cf. BRASIL, 1986).

A partir dessa iniciativa foram desencadeadas pesquisas recomendadas pela referida Comissão, cujos resultados acabaram não se constituindo em contribuição efetiva para a reformulação pretendida.

Sob forte influência do Comitê Nacional Pró-Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores, a Secretaria de Educação Superior – SESu/MEC passou a organizar vários trabalhos. Em 1981 foram realizados sete seminários regionais (*Seminários Regionais de Recursos Humanos para a Educação*) com a finalidade de discutir o curso de pedagogia e de Licenciaturas. Tais seminários, contando com a participação de profissionais que atuavam na formação do professor, em nível médio e superior, conseguiram sistematizar material significativo sobre a realidade desta formação no país, culminando com a realização, em 1983, em Belo Horizonte, do *Seminário Nacional sobre a Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação*, promovido pelo MEC.

Nesse Seminário, o referido Comitê passou a constituir-se como *Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador* - CONARCFE, com a finalidade de acompanhar e dar continuidade ao processo de definição sobre a formação do professor no país.

A atuação dos educadores neste período, 1983, com o apoio dos Comitês (Nacional e Estaduais), da ANDE, CEDES, SBPC, ANPED e participação de estudantes foi de fundamental importância na medida em que foram lançadas as bases para que se iniciasse a construção de uma proposta alternativa para a formação do educador no Brasil. É preciso acrescentar ainda que, neste momento (e mesmo antes e depois dele), outras entidades científicas se preocuparam com a formação dos profissionais da educação, se pronunciaram e se pronunciam contra a forma centralizada das decisões do Conselho Federal da Educação e outros organismos governamentais, buscando alternativas para a referida questão. (ANFOPE, 1992, p. 6).

Como resultado conclusivo do Seminário, elaborou-se uma proposta de reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciatura, conhecida como *Documento Final*, o qual passou a se constituir em referência básica para o andamento das discussões em torno da Formação do Educador.

Transformava-se a idéia do *Núcleo Comum* de estudos visando a problemática da educação brasileira na nova *Base Comum Nacional* dos cursos de formação de educadores, com uma preocupação maior com o perfil do profissional a ser formado, de onde posteriormente surgiram as *Diretrizes Curriculares*, estabelecendo uma certa autonomia às instituições de ensino para a estruturação curricular de seus cursos.

Entretanto, no tocante à pedagogia, ao contrário dos encaminhamentos do antigo Comitê, o *Documento Final* recuperava a idéia do curso, colocando-o, prioritariamente, em função da formação do professor das matérias pedagógicas, deixando a opção para existência, em sua organização, de *áreas de concentração* ou *campos de estudo*, em função dos projetos educativos de cada instituição. (Cf. BISSOLLI, 1999).

Como a proposta continha a recomendação de que não deveria se constituir em objeto de legislação imediata pelo CFE, tendo em vista novas discussões que precisariam ser realizadas em consonância com a avaliação de experiências que algumas Universidades vinham implantando ou viessem a implantar, somente em 1986 foi que o CFE se manifestou conclusivamente, através do Parecer n. 161/86, no qual a Relatora, a conselheira Eurides Brito da Silva, ao concluir pela ausência de "densidade necessária" nos estudos e pesquisas realizados pelo MEC, não sistematizou uma proposta de consenso nacional sobre a formação do pedagogo. A opção da relatora, e que permanece até o momento, foi sugerir que os cursos de Pedagogia, à luz do artigo 104 da Lei n. 4.024/61, dessem continuidade aos debates e desenvolvessem experiências de reformulação, com a finalidade de obter dados seguros para futuras regulamentações. Para BISSOLLI (1999, p. 81), na verdade, "o então CFE nada mais fez do que encaminhar o assunto na direção que o 'Documento Final' havia indicado".

As idéias levantadas acabaram se tornando, enfim, a base das discussões que passaram a ser desenvolvidas, enriquecidas e ampliadas nos demais debates sobre o tema, tais como os encontros nacionais sob a coordenação da CONARCFE até 1990, quando se transformou em ANFOPE - *Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação*, que coordena o movimento até os dias atuais, expandindo sua estrutura e esforçando-se para aglutinar a participação dos representantes efetivos de quem organiza e desenvolve o aprofundamento de estudos e decisões sobre a formação do professor.

Dessa maneira, a partir de 1983, a idéia da pedagogia enquanto curso ganhou forças no interior do movimento. Entretanto, a identidade do pedagogo e a estruturação do curso para sua formação não alcançaram conclusões unânimes e se transformaram em impasse nos encontros nacionais subseqüentes.

Diante dessas indefinições, as propostas discutidas permeavam o caminho de modificações já em curso em diferentes instituições de ensino, bem como as tendências em andamento e o estudo de resultados alcançados, ao invés de buscar a redefinição da legislação sobre o assunto. De forma geral, tentava-se conciliar as novas idéias surgidas do processo de discussão com a legislação vigente e seus limites. (BISSOLLI, 1999).

Conseqüentemente, em função das várias tendências conflitantes que se seguiram nas discussões sobre os profissionais pedagogos e a estrutura do curso que os formaria, tornou-se inviável encontrar uma solução com os elementos disponíveis. Foi-se firmando a idéia de que seria necessária a inclusão da explicitação de questões referentes à *dimensão teórico-epistemológica* da pedagogia como campo do conhecimento, para esclarecer as discussões em torno do seu caráter prático-institucional, de forma a dar base à definição da identidade do pedagogo, assim como a construção de um currículo adequado à suas necessidades. (BISSOLLI, 1999).

No entanto, embora se tenham iniciado alguns debates, não se chegou à um consenso quanto à identidade da própria pedagogia. Chegou-se, outrossim, à conclusão de que era necessário continuar as discussões sobre o assunto. BISSOLLI (1999) nos diz, porém, que não se tem notícia de que as discussões do movimento tenham incorporado a teoria sobre o tema que surgiu a partir da metade da última década.

A partir de 1990, a questão da identidade do curso de pedagogia deixou de ser tema central do movimento, sendo substituída pelos debates em torno da formação dos educadores em geral, do sentido e do significado da base comum nacional.

Desde então, as discussões sobre o curso de pedagogia foram intensificadas em 1996, com a aprovação da nova LDB, Lei n. 9.394/96, em dezembro daquele ano, que, ao introduzir alguns indicadores visando a formação de profissionais para a Educação Básica, desencadeou, uma vez mais, ações do MEC e do então Conselho Nacional da Educação – CNE, no sentido de redefinir a formação do profissional do magistério, segundo as novas possibilidades colocadas pela legislação.

A nova LDB, em seu artigo 62, introduziu a possibilidade dos Institutos Superiores de Educação, além das Universidades, formarem docentes para atuar na Educação Básica. Além disso, pelo artigo 63, inciso I, esses Institutos também podem manter cursos para formação de docentes para a Educação Infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental.

Ademais, a LDB, em seu artigo 64, estabeleceu que a formação dos profissionais de educação não docentes para a Educação Básica poderá ser feita em cursos de graduação em pedagogia ou na pós-graduação, a critério da instituição de ensino.

Isso tudo abriu precedentes para o questionamento quanto à manutenção do curso de pedagogia se as instituições passarem a formar educadores e profissionais da educação não docentes em cursos que não de Pedagogia em graduação, como permitido pela nova legislação.

Diante disso, mais uma vez o curso de pedagogia ficou, como até hoje está, à espera de um encaminhamento preciso sobre sua situação.

A ANFOPE, enquanto instância de representação maior do movimento de discussão a respeito dos cursos de formação de educadores, em função dos problemas surgidos a partir de 1996, tem direcionado suas conclusões para uma política educacional global de formação e profissionalização do magistério, tratando de vários aspectos simultaneamente: formação inicial (e o seu *lôcus*), condições de trabalho, carreira, salário e formação continuada. Mais recentemente, a Associação produziu uma *Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação dos Profissionais da Educação*.

Esse documento propõe que a formação dos profissionais da educação tenha lugar nas universidades e suas faculdades/centros de educação, os quais devem ser repensados em termos de estrutura, apontando para a manutenção do curso de pedagogia e demais licenciaturas, que também precisam de revisão. A orientação para as universidades é de que elas próprias organizem suas propostas curriculares, tendo em vista indicações gerais a todos os cursos, tais como a Base Comum Nacional e a consideração da docência como a base da identidade profissional de todos os educadores, docentes e não docentes. (BISSOLLI, 1999, ANFOPE, 1998).

O documento especifica que as áreas de atuação dos profissionais da educação são a Educação Básica (infantil, fundamental, médio), educação de jovens e adultos,

portadores de deficiências, curso normal, educação profissional, não-formal, indígena e educação à distância.

Quanto à Base Comum Nacional, seus eixos norteadores serão a sólida formação teórica, unidade entre teoria/prática, compromisso social e ético, trabalho coletivo e interdisciplinar e articulação entre formação inicial e continuada.

A ANFOPE considera ainda que, em função do desenvolvimento e do progresso científico e tecnológico a que temos acesso atualmente, e, conseqüentemente, diante da expansão e ampliação dos espaços educativos, os quais não se restringem mais ao contexto escolar, as demandas de formação do pedagogo depreendem novas exigências ao curso de pedagogia. Sendo assim, o pedagogo, concebido como professor das séries iniciais do ensino fundamental e do curso normal e como especialista em educação para atuar apenas nas instituições de educação formal, estaria sendo redefinido, diante de todas as possibilidades de trabalho educativo emergentes, para atender as demandas de novos espaços e de novas práticas educativas não formais.

O documento orienta que a administração e a gestão, o planejamento, a coordenação e a avaliação, como objeto de trabalho docente e não docente do pedagogo, são necessidades propostas para a formação de um profissional capacitado para atuar, tanto em diferentes modalidades de ensino da educação escolar, como em outras formas de educação não escolar, tais como movimentos sociais, educação e trabalho e outras. (ANFOPE, 1998).

Dessa maneira, a Associação reafirma a manutenção do curso de pedagogia na estrutura nacional de formação de educadores, mas deixa em aberto a sua estruturação, bem como as funções a serem preenchidas pelo curso.

Diferentemente, o *V Congresso Estadual Paulista sobre a Formação de Educadores*, ocorrido em Águas de São Pedro, em 1998, através do *Grupo de Trabalho: Pedagogia*, tratou de definir a identidade e funções do curso de pedagogia, abordando até mesmo orientações metodológicas da organização curricular.

O Grupo entendia que o curso de pedagogia tem como identidade a centralização na teoria em torno da prática do processo educativo, em qualquer ambiente. As funções do curso compreendem a formação de professores de educação infantil, de 1ª a 4ª séries e escola normal e/ou educadores sociais, pedagogos para empresas, órgãos de comunicação, áreas tecnológicas ou outras, além da educação de portadores de

necessidades especiais e da atuação em atividades organizativas e gestonárias da escola.

Interessante notar que o Grupo de Trabalho cuida de tratar da pedagogia dentro do espaço de trabalho, deixando claro que entende fazer parte de suas funções a Pedagogia Empresarial. Nisso, o Grupo se pronuncia semelhantemente à ANFOPE, no que diz respeito à amplitude do campo de atuação do pedagogo em todos os ambientes da sociedade onde se processe a educação, não apenas restrito à escola.

Quanto à organização curricular, o Grupo propunha que o curso devesse produzir conhecimento em educação, refletindo sobre as teorias e sua interação com a prática pedagógica e reflexão sobre essa prática.

Enfim, o Grupo apontou para a preservação das atuais funções do curso de pedagogia, bem como a adoção de novas atividades, voltadas para o trabalho fora da escola.

Com isso, chegamos ao final de nossas considerações acerca dos fatos mais importantes e polêmicos que marcaram o curso de pedagogia em sua trajetória no país. Percebemos, diante dos fatos apresentados, que o curso foi marcado, ao longo de sua evolução, pelas influências operadas pelos processos político-econômico-sociais a que estava sujeito.

Desde 1939, com sua criação oficial, até o início dos anos 60, poucas modificações se materializaram na estrutura do curso. Praticamente nenhuma alteração nesse período sofreu a formação do educador, que continuava a ser preparado muito similarmente ao seu antecessor de duas décadas atrás. Somente após o Golpe Militar de 1964, quando foram impressas profundas mudanças na sociedade brasileira é que o curso de pedagogia viu suas funções serem redefinidas para adequar-se aos ditames militares, sem que, no entanto, isso constituísse fato isolado, uma vez que esse processo ocorreu de forma generalizada na sociedade e em todo o sistema de ensino brasileiro.

A responsabilidade pela formação dos diversos profissionais do campo técnico da educação passou a ser do curso de pedagogia, além da preparação dos professores das matérias pedagógicas do curso normal e até os professores nas séries iniciais.

A escola começou então a se estruturar baseada em teorias tecnicistas, transformando cada vez mais o ambiente escolar num modelo de divisão social e técnica do trabalho, segundo determinações de interesses de classe.

Criou-se então no curso de pedagogia as chamadas especialidades, dividindo o curso em habilitações diferenciadas para a formação de profissionais para atuarem como professores e como especialistas da educação. Isso abriu caminhos para a criação posterior de várias especificidades pedagógicas ligadas a diversas áreas afins, tais como a Psicopedagogia e a própria Pedagogia Empresarial.

Finalmente, depois das mudanças dos anos 60-70, passamos por um período de discussões e debates em torno da função da formação de educadores e especialistas da educação, abrindo pela primeira vez, espaço para a voz dos educadores e profissionais da educação discutirem a identidade e o futuro de sua profissão e de seu campo de conhecimento. Entretanto, não foram materializadas alterações profundas na estrutura do curso até o momento.

Vimos, principalmente, que uma questão esteve sempre presente em todos os impasses e indefinições porque passou o curso de pedagogia no Brasil: a identidade do pedagogo e seu campo de atuação. Vimos, sobretudo, “uma sucessão de ambigüidades e indefinições, com repercussões no desenvolvimento teórico do seu campo de conhecimento e na formação intelectual e profissional do pedagogo”. (LIBÂNEO, 1998, p. 35).

Inicialmente chamado de *Técnico da Educação*, não foram explicitadas as funções que o pedagogo desempenharia, nem protegido o seu mercado de trabalho, concorrendo a maior parte do tempo com educadores de nível intermediário ou pessoas ligadas à educação pela prática e não pela teoria.

Chegou-se, inclusive, na década de 60, e mais tarde nos anos 70, a se cogitar a idéia de extinção do curso, por falta de uma identidade e de clareza de funções. BISSOLLI (1999, p. 2) nos revela seu desconforto quando de seus estudos de graduação em Pedagogia, naquela época, quando se ouviam frases jocosas do tipo: “o pedagogo é um especialista em generalidades”, ou “o pedagogo é um especialista em coisa nenhuma”, ou ainda, “a Pedagogia é um curso de espera-marido”.

Mesmo hoje, depois de seis décadas de vida, o curso ainda não possui um espaço próprio e protegido, claro e bem especificado. Muitas discussões ainda são suscitadas a esse respeito e algumas opiniões, mesmo dentre os profissionais da educação se divergem. A própria identidade da pedagogia enquanto campo de conhecimento possui várias e diferentes concepções. A questão ainda deve gerar muita polêmica e debate.

Diante disso, entendemos que muitas das discussões e reformulações, inovações e modificações introduzidas no curso, sejam oficiais ou por iniciativa das próprias instituições de ensino superior, pautaram-se na necessidade de ampliação e solidificação do campo de atuação do pedagogo. Atualmente, inclusive, busca-se dar à pedagogia um caráter mais abrangente e cujos limites ultrapassem as barreiras do contexto escolar, expandindo sua atuação a todos os ambientes da sociedade em que se processe a educação.

Dentro dessa perspectiva, a empresa torna-se um dos campos para os quais a pedagogia volta seus olhos e no qual busca se inserir, implantando dentro da educação empresarial mais uma opção de trabalho para o pedagogo, dentro do processo educacional do trabalhador. Para isso, argumenta-se que as novas tecnologias e o avançado desenvolvimento científico que alcançamos nos últimos anos obrigam a sociedade a expandir os seus espaços educativos, onde a pedagogia deve estar presente para cuidar da educação de forma metodológica e através de princípios pedagógicos.

Em síntese, vimos que o processo histórico por que passou o curso de pedagogia no Brasil, sua indefinição e problemas de identidade começaram, no final da década de 60 a demonstrar uma busca por abertura de mercado de trabalho do pedagogo, criando espaço e demanda para que viesse a se constituir a Pedagogia Empresarial como um ramo especializado do curso. Nesse sentido, podemos considerar que nosso objetivo nessa parte do trabalho foi atingido, ao adquirir subsídios para uma melhor compreensão do processo pelo qual chegamos à criação dessa especialização, entendendo uma das razões pela qual criou-se um ambiente e uma atmosfera propícia para implantação da Pedagogia Empresarial em vistas das necessidades de ampliação do campo de atuação do pedagogo.

Acreditamos ser relevante agora, já que estamos tratando neste trabalho de um curso de especialização, apresentar sinteticamente uma análise da pós-graduação no Brasil através da legislação sobre o assunto, sua história no país e, mais especificamente, da modalidade *lato sensu*, procurando contextualizar o sistema de ensino sob o qual está estruturada a Pedagogia Empresarial.

CAPÍTULO II

PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL

Neste capítulo, inicialmente, trataremos da pós-graduação no Brasil, efetuando um relato sintético da sua história no país, com objetivo de conhecer e entender seu processo de implantação e bases legais e, numa análise mais específica, da modalidade *lato sensu*, de forma a compor o cenário do sistema de ensino sob o qual está estruturada a Pedagogia Empresarial.

Isso nos dará uma idéia generalizada sobre esses aspectos em relação à especialização e aperfeiçoamento, servindo de base para os estudos que realizaremos acerca dos mesmos elementos para o caso específico que nos interessa, qual seja, o da Pedagogia Empresarial e o seu universo.

2.1. A pós-graduação no Brasil.

A década de 60 marcou o início da expansão da Universidade brasileira, sob a grande euforia progressista do governo de Juscelino Kubitschek dos “50 anos em cinco”.

A Universidade nessa época era vista como saída para o subdesenvolvimento do país, tendo como missão suprir a sociedade de profissionais e cientistas necessários ao progresso e à mudança do quadro sócio-econômico brasileiro.

Naquele tempo, a formação de doutores não se dava em cursos sistemáticos, mas em doutorados de pesquisa, em algumas áreas da USP e UFRJ, que se mostravam absolutamente insuficientes em número para prover as necessidades do país. Isso gerava insatisfação com o modelo e o desempenho das instituições universitárias. Com a falta de pós graduados no país, os critérios para o preenchimento de vagas no ensino público superior era mais baseado em interesses políticos do que em exigências acadêmicas, o que gerava problemas à qualidade do ensino.

Nesse contexto, organizou-se o Movimento da Reforma Universitária, um dos Movimentos por Reformas de Base, surgidos nos anos 50 e que se estenderam pelos

anos 60 em busca de mudanças no quadro sócio-político-econômico do país, alavancado pela UNE - *União Nacional dos Estudantes*. Tal Movimento propunha nova estrutura para a carreira de magistério (como já visto no capítulo anterior), em conjunto com um sistema de pós-graduação que fornecesse o esperado desenvolvimento e melhoria da qualidade do ensino superior.

Antes mesmo de existir uma legislação específica, várias atividades já estavam em andamento no âmbito da pós-graduação no Brasil, tais como a iniciativa da CAPES - *Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior*, que apoiada pelo CNPq - *Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico*, desde a década de 50, começou a promover cursos de aperfeiçoamento para o magistério superior, além de experiências de cursos sistemáticos de mestrado baseados no modelo americano, que conferia os graus hierarquizados de Mestre e de Doutor e cuja estrutura e políticas educacionais eram defendidas como exemplo a ser adotado. Dados publicados em 1965, pela CAPES, revelam que existiam 96 cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado) no país, além de 286 cursos de aperfeiçoamento e especialização, alguns de caráter permanente, inclusive. (SILVA, 1997).

No entanto, embora houvesse todo esse movimento, foi somente em 1965 que o Governo Federal regulamentou a questão, criando a primeira legislação específica de pós-graduação brasileira.

2.1.1. Parecer n. 977/65: a criação do sistema de pós-graduação brasileiro.

O Parecer n. 977/65, relatado pelo CFE estabeleceu o sistema de pós-graduação como um instrumento de formação de professores para elevar os níveis do ensino superior e como forma de estimular o desenvolvimento da pesquisa científica para o crescimento sócio-econômico nacional.

Esse Parecer assumiu a postura de caracterizar os cursos de pós-graduação “em seus aspectos fundamentais, evitando estabelecer padrões rígidos que viessem a prejudicar a flexibilidade essencial a toda pós-graduação”. (BRASIL, 1965). E apesar de reconhecer o sistema de cursos pós-graduados, o documento “não revela nenhuma intenção no sentido de aproveitar, avaliar ou reorientar as diversas atividades de pós-graduação já existentes” (SILVA, 1997, p. 24). Além disso, aponta como vínculo da pós-graduação a necessidade de formação de profissionais qualificados para atender aos

avanços da indústria brasileira e a importância desses programas para formar professores do ensino superior.

Dessa forma, contemplavam-se as concepções da época, segundo as quais a pós-graduação contribuiria substancialmente para o desenvolvimento nacional, devendo seguir os moldes da universidade norte-americana, cuja descrição, segundo o próprio Parecer era de “lugar, por excelência, onde se faz a pesquisa científica, se promove a alta cultura, se forma o shcolar (sic), se treinam os docentes dos cursos universitários”. (BRASIL, 1965).

Ficaram estabelecidos então os princípios gerais do sistema de pós-graduação brasileiro, os quais não sofreram grandes mudanças até hoje:

- distinção entre pós-graduação *lato sensu* (aperfeiçoamento e especialização) e *stricto sensu* (mestrado e doutorado);
- dois títulos acadêmicos hierarquizados: mestrado e doutorado, mas com autonomia de formação, isto é, o mestrado não é requisito obrigatório para consecução do doutorado;
- flexibilidade na composição dos programas individuais de estudo, estabelecendo um elenco de disciplinas eletivas;
- estruturação curricular em disciplinas ou matérias vinculadas a uma área de concentração e disciplinas complementares ou de “campo conexo”;
- divisão do programa de estudos em duas fases - a primeira com frequência a disciplinas e seminários e a segunda de pesquisa e redação da dissertação (domínio do tema e sistematização) ou tese (pesquisa que implique em real contribuição para o conhecimento do tema), sob a orientação de um professor qualificado para tanto;
- duração mínima e cargas de trabalho (número de créditos), permitindo maior flexibilidade na organização de programas individuais de estudo;
- rigorosa seleção intelectual dos candidatos, garantindo participação ativa do aluno, preferencialmente em tempo integral;
- coordenação central da pós-graduação, com exigência de credenciamento do curso (aprovação pelo CFE, formalizada no Parecer n. 77/69) para que os diplomas tenham validade em seus efeitos legais.

2.1.2. A implementação da Pós-graduação.

Definido o modelo da pós-graduação brasileira, era hora de pensar na infraestrutura e condições de implementação na prática, uma vez que as condições para o seu funcionamento eram precárias, como deixa claro o Relatório do GTRU (Grupo de Trabalho sobre Reforma Universitária), de 1968, que revela dúvidas do Governo quanto à forma de desenvolver a pós-graduação em uma estrutura acadêmica deficitária:

Inicialmente, defrontamos a opinião segundo a qual não poderemos pensar em desenvolver a pós-graduação se ainda não conseguimos elevar o nível de eficiência de nossos cursos de graduação. Faltar-nos-ia a infra-estrutura necessária à implantação dos cursos pós-graduados. Este argumento nos conduz a verdadeiro círculo vicioso. Se a pós-graduação é o lugar, por excelência, onde se formam os professores qualificados do ensino superior, sem ela não poderemos melhorar nossos cursos de graduação. Ou então teríamos que recorrer indefinidamente à formação pós-graduada no estrangeiro, com o risco de perdermos nossos melhores cientistas como ocorre atualmente. Temos, portanto, de romper o círculo vicioso. Nas condições atuais, não podemos esperar que as Universidades, por sua própria iniciativa, resolvam o problema a curto prazo. (...) Daí a necessidade de se promover uma política nacional de pós-graduação que coordene esforços e mobilize recursos materiais e humanos. (BRASIL, 1968).

Esse Relatório propôs estruturar o sistema de pós-graduação, reconhecendo que existiam no Brasil, espalhados por várias universidades, pesquisadores capacitados, trabalhando isoladamente, muitas vezes sem meios. A questão seria concentrar recursos humanos e financeiros em determinadas áreas. Dessa perspectiva nasceram os “Centros Regionais de Pós-graduação”, instituídos pelo documento oficial mais expressivo em relação à questão da pós-graduação no Brasil depois do Parecer n. 977/65, o Decreto n. 63.343/68, cuja implementação prática ocorreu em 1970.

Tal Decreto tentava disciplinar a criação de cursos de pós-graduação, fixando critérios para ampliação do ensino superior e otimizando os programas criados com a participação de todos os especialistas existentes na área geográfica do centro regional. O que contava a favor desses centros regionais era:

- a) a importância fundamental da pós-graduação para a pesquisa científica e a formação de professores do ensino superior e de tecnólogos de alto padrão;
- b) a necessidade de se oferecerem adequadas condições aos cientistas brasileiros e de se estimular o retorno dos que se encontram no estrangeiro;

c) ser a existência de cursos de pós-graduação matéria de interesse nacional, tendo em vista a expansão e o aprimoramento do ensino superior e a necessidade de desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica. (BRASIL, 1968).

Acoplando a nova carreira do magistério à titulação acadêmica, a Reforma Universitária e o Estatuto do Magistério Superior (respectivamente, Leis n. 5.540/68 e 5.539/68) concederam novo fôlego à pós-graduação. Era agora o próprio corpo docente, interessado na progressão funcional e no incentivo salarial pelos títulos acadêmicos que pressionava pela oferta de cursos de especialização, mestrado e doutorado. Com essa demanda crescente e a possibilidade de surgimento indiscriminado dos mais diversos cursos sob as mais diversas condições publicou-se o Parecer 77/69, que criava o sistema e estabelecia as exigências para o credenciamento dos cursos, determinando indicadores para a formação de novos programas de pós-graduação com possibilidades de sucesso, o que objetivava conter propostas pouco sólidas.

2.1.3. Os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG).

Durante o governo Médici foi criado o Conselho Nacional de Pós-graduação - CNPG, definido como um órgão colegiado interministerial, cujas funções eram formular a política de pós-graduação e coordenar sua execução. (SILVA, 1997).

O CNPG elaborou então o I Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG, para o período de 1975-79, que apresentava como característica mais marcante o reforço do sistema universitário para a formação de recursos humanos qualificados, necessários ao desenvolvimento econômico do país, dando prioridade à capacitação de docentes das universidades e à necessidade de integração das atividades de pós-graduação dentro da própria universidade.

Como resultados desse primeiro Plano, pode-se citar principalmente a implantação do Programa Institucional de Capacitação Docente - PICD - 1976, que com a concessão de bolsas de estudos à professores do quadro permanente do Sistema Federal de Ensino, sob a coordenação da CAPES, para que o docente pudesse dedicar-se integralmente à sua capacitação, em nível de Mestrado ou Doutorado, em instituições de ensino recomendadas pelo Programa, proporcionou aos professores universitários a possibilidade de realização de cursos de pós-graduação *stricto sensu* nos principais

centros de excelência do país e no exterior e a criação de um sistema de avaliação dos cursos existentes para analisar a qualidade dos programas oferecidos à comunidade científica.

Depois, no período de 1982-85 esteve em vigência o II PNPG, que deu ênfase à consolidação do projeto já implantado, através do reforço nos mecanismos de acompanhamento e avaliação (institucionalização da avaliação na CAPES, que existia de forma menos estruturada desde 1975), com o intuito de melhorar a qualidade dos programas e a racionalização dos investimentos no setor.

Já o III PNPG (1986-89)², deixou manifesta a importância de contemplar a relação entre universidade, pós-graduação e o setor produtivo, tanto no que se referia às fontes de recursos adicionais quanto à aplicação das pesquisas e à mobilização de estudos aplicados. Destacou-se a idéia do duplo papel da pós-graduação de “formar recursos humanos de alto nível e de contribuir, por meio da pesquisa, para a solução de problemas sociais, econômicos e tecnológicos” (BRASIL, 1999).

De lá pra cá não tivemos grandes alterações no quadro de regulamentação do sistema de pós-graduação brasileiro. Pode-se citar ainda a publicação da nova LDB (Lei n. 9.394/96), que definiu os cursos de pós-graduação, em seu artigo 44, como “compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação que atendam às exigências das instituições de ensino” (BRASIL, 1996), incluindo a especialização e o aperfeiçoamento no rol dos cursos pós-graduados, ao invés de categoria à parte, como eram definidos desde a LDB de 1961.

De forma geral, percebe-se que a política adotada para implantação/regulação da pós-graduação no Brasil buscou no princípio capacitar os docentes das universidades (estruturação para implantação do sistema), preocupando-se posteriormente com a qualidade dos cursos e, por fim, enfatizando a pesquisa, de forma a conjugá-la com a conjuntura nacional.

Quanto à sua evolução, desde a implantação até os dias atuais, nota-se um aumento expressivo da pós-graduação *stricto sensu* nas universidades brasileiras. Entretanto, embora esse crescimento da pós-graduação possa oferecer uma aparência

² Como nos lembra SILVA (1997), apesar da vigência do III PNPG estar limitada à 1989, até agora não houve publicação do IV PNPG.

otimista a respeito da produção de pesquisadores e docentes de nível superior detentores de titulação formal e o desenvolvimento ascendente de uma comunidade científica nacional, é importante frisar que o êxito não foi alcançado por todo o conjunto de Universidades brasileiras, tendo a expansão se realizado em níveis diferenciados de qualidade, notando-se desequilíbrios em termos regionais e institucionais.

Além disso, referindo-se às razões da criação e desenvolvimento da pós-graduação no país e suas implicações sócio-econômicas, SILVA (1997) argumenta que todo esse movimento de progresso científico a partir da década de 60 serviu como mais um instrumento de imposição cultural dos países desenvolvidos, sobretudo os Estados Unidos, sendo a importação quase total dos moldes de pós-graduação americanos,

fruto de uma sociedade que é forçada a se adaptar a uma condição de dependência cultural (...) [apresentando-se como] mais um importante mecanismo de discriminação social, uma vez que esteve claramente direcionado para a reprodução de hierarquias sociais, procurando de diversas formas ligar-se ao processo de desenvolvimento capitalista. (SILVA 1997, p. 39).

A autora ainda argumenta que os investimentos e ações estatais no âmbito do desenvolvimento da ciência e tecnologia nos últimos anos foram “tratados (...) com descaso e desrespeito, resultando em sucateamento e abandono”. (id., p. 57), implicando numa necessidade de revisão nos mecanismos de funcionamento da pós-graduação no Brasil, para que se possam corrigir certas distorções no sistema e carências evidentes do setor³.

Em síntese, pudemos apreender que assim como no curso de pedagogia visto no capítulo anterior, também a pós-graduação foi fortemente influenciada pelas condições sócio-político-econômicas que durante a sua história estiveram presentes no país, sofrendo alterações e mudanças segundo a ótica dos interesses dominantes, com intervenção principalmente dos Estados Unidos e seus modelos aplicados ao Brasil, conduzindo o sistema de ensino e pesquisa de acordo com as necessidades do modo capitalista de produção.

³ O Brasil investe 0,7% do seu PIB em pós-graduação, enquanto em países desenvolvidos esse percentual chega a 3%. (SILVA, 1997).

Agora, resgatadas as bases gerais da pós-graduação, passaremos a enfatizar especificamente os cursos *lato sensu*, já que nosso objeto de estudo, a Pedagogia Empresarial, se insere nessa modalidade.

2.2. A pós-graduação *lato sensu*.

Embora tenhamos visto que o sistema de pós-graduação *stricto sensu* estabeleceu-se, historicamente, sob específica legislação e regulamentação, tal não ocorreu, na mesma medida, no caso dos cursos *lato sensu*, já que, como nos alerta GOMES (1999, p. 1), “num sistema educacional minuciosamente regulamentado mantém-se uma clareira, em que para abrigar amplo espectro de cursos, somente algumas características são fixadas e o credenciamento é reduzido ao mínimo”.

Ainda que seja reconhecida a importância desse nível de formação para muitas categorias profissionais – inclusive para professores universitários – os investimentos no setor são pequenos e põe-se em dúvida a estrutura do sistema, sua relação com os cursos *stricto sensu*, a utilidade e a qualidade da especialização/aperfeiçoamento. (SPAGNOLO e SEVILLA, 1994).

Preocupa, como argumentaram SPAGNOLO e SEVILLA (1994, p. 1), “a falta de acompanhamento e controle por parte de agências e autoridades educacionais e as minguidas orientações de caráter legal e administrativo existentes”. Na mesma linha de pensamento, GOMES (1999, p. 1) afirma que “passadas várias décadas, continua a flexibilidade, mas também a falta de clareza de objetivos dessa área da pós-graduação”.

Embora existam excelentes cursos, do mesmo modo persistem dúvidas quanto aos níveis de qualidade e seriedade de boa parte deles, principalmente no que se refere à facilidade com que instituições novas e/ou de pouca tradição acadêmico-científica mantêm esses cursos, o uso indiscriminado do título de “pós-graduação” para atrair clientes e os critérios muito flexíveis para admissão de grandes contingentes de alunos.

Faremos aqui um breve resgate histórico da legislação referente à pós-graduação *lato sensu*, a exemplo do efetuado para a *stricto sensu* no item anterior, analisando em seguida a situação atual da especialização no Brasil.

2.2.1. A legislação dos cursos *lato sensu*.

A pós-graduação *lato sensu* é definida no Parecer n. 977/65 como todo e qualquer curso que se segue à graduação, tendo, normalmente, um “objetivo técnico profissional específico sem abranger o campo total do saber em que se insere a especialidade”. (BRASIL, 1965). O documento continua disciplinando que tal sistema é destinado ao treinamento numa determinada área específica de que se compõe um ramo profissional ou científico, tendo como meta “o domínio científico e técnico de uma certa e limitada área do saber ou da profissão, para formar o profissional especializado”. (id.).

O Parecer esclarece ainda que a distinção mais importante entre a pós-graduação *lato sensu* e a *stricto sensu* está em que

a especialização e aperfeiçoamento qualificam a natureza e destinação específica de um curso, enquanto a pós-graduação, em sentido restrito, define o sistema de cursos que se superpõe à graduação com objetivos mais amplos e aprofundados de formação científica ou cultural. (id.).

Assim, para o documento, os cursos de especialização ou aperfeiçoamento poderiam ser eventuais ou (em certos casos, como no campo da Medicina) possuir caráter regular e permanente, mas ofereceriam apenas certificado de eficiência ou aproveitamento que habilita ao exercício de uma especialidade profissional, e que poderão ser obtidos até mesmo em instituições não-universitárias.

Ao definir os cursos de pós-graduação, o Parecer chamou a atenção para o Art. 69 da Lei n. 4.024/61 (LDB), que distinguia três grandes categorias de curso:

- a) de graduação: abertos à matrícula da candidatos que ajam concluído o ciclo colegial ou equivalente e obtido classificação em concurso de habilitação;*
- b) de pós-graduação: abertos à matrícula de candidatos que ajam concluído o curso de graduação e obtido respectivo diploma e,*
- c) de especialização, aperfeiçoamento e extensão, ou quaisquer outros, a juízo do respectivo instituto de ensino: abertos a candidatos com o preparo e os requisitos que vierem a ser exigidos. (BRASIL, 1961).*

A especialização, assim, ficaria a critério exclusivo dos estabelecimentos de ensino, e desde que a lei não exigia diploma de graduação para os cursos da alínea c, segue-se que nem toda especialização constituía-se necessariamente em curso pós-

graduado, sendo possível, por exemplo, existir uma especialização em nível superior aberta a técnicos de grau médio. (BRASIL, 1965).

Cessa aí a abrangência do Parecer n. 977/65 no que se refere à pós-graduação *lato sensu*, vez que passa a regulamentar e dispor apenas acerca dos cursos de Mestrado e Doutorado, deixando a especialização e o aperfeiçoamento a cargo exclusivo e de total liberdade às instituições que os oferecessem.

Dando prosseguimento ao caráter flexível da pós-graduação *lato sensu*, a Lei n. 5.540/68 reforçou a sua definição profissionalizante e a autonomia das instituições para ministrá-los, criá-los, encerrá-los e recriá-los, de acordo com a demanda (GOMES, 1999).

Em função do número insuficiente de cursos de Mestrado e Doutorado e a seletividade criteriosa dos mesmos, cresceu sobremaneira a atração pelos cursos de especialização e aperfeiçoamento, principalmente quando passaram a dar direito a acréscimos salariais de 10% a 15% do salário-base para os professores do Magistério Superior Federal (Lei n. 6.182/74 e Decreto n. 76.924/75).

Dessa forma, começava a nascer a figura do certificado *lato sensu* como patamar intermediário entre a graduação e o mestrado e como degrau para este. (GOMES, 1999).

Dois anos depois dessa regulamentação de acréscimo salarial, o Conselho Federal de Educação instituiu a Resolução n. 14/77, que normatizava a validade dos cursos *lato sensu* para aceitação de acesso à carreira de Magistério no Sistema Federal de Ensino, reconhecendo o caráter predominantemente profissionalizante desses cursos.

O mesmo Conselho, tendo em vista o uso indiscriminado da Resolução n. 14/77 como espécie de oficialização dos cursos (GOMES, 1999), publicou posteriormente a Resolução n. 12/83, que fixou condições de validade dos certificados de cursos de aperfeiçoamento e especialização para o Magistério Superior, no Sistema Federal. O Sistema Federal de Ensino, por sua vez, compreendia as instituições federais e as particulares, ficando as outras jurisdicionadas aos respectivos Conselhos de Educação, respeitada a autonomia universitária.

Essa Resolução determinava que os cursos de especialização e aperfeiçoamento que se destinavam à qualificação de docentes para o Magistério Superior do Sistema Federal de Ensino, deveriam ser abertos à matrícula de graduados em nível superior (eliminando a possibilidade de inexigência de diploma de graduação deixada pelo

Parecer n. 977/65) e oferecidos por instituição de ensino desse nível que possuíse curso de pós-graduação ou graduação reconhecido, pelo menos, há cinco anos. Além disso, outras instituições poderiam, em caráter excepcional, ser autorizadas a oferecer tais cursos, a critério do Conselho de Educação competente.

O documento estabeleceu o grau mínimo de Mestre para o corpo docente, salvo situações específicas: docentes não portadores do título de Mestre (em número máximo de um terço do corpo docente, salvo em casos excepcionais, previamente apreciados pelo Conselho de Educação competente, em razão da insuficiência de cursos de pós-graduação *stricto sensu* no País), se sua qualificação for julgada suficiente nas Universidades reconhecidas, pelo seu Conselho de Ensino e Pesquisa ou equivalente, e, nas Universidades autorizadas e instituições isoladas, pelo Conselho de Educação competente. A apreciação da qualificação desses profissionais levaria em conta o *curriculum vitae* do professor e sua adequação ao plano geral do curso e ao programa da disciplina pela qual ficaria responsável. A aprovação do professor somente teria validade para o curso ou cursos de especialização e aperfeiçoamento para os quais tivesse sido aceito. (Cf. BRASIL, 1983).

A duração mínima dos cursos ficou estabelecida em 360h, sendo pelo menos 60h para disciplinas de formação didático-pedagógica e o restante para o conteúdo específico do curso, incluindo a iniciação à pesquisa, não devendo exceder dois anos consecutivos para o cumprimento da carga horária do curso, que poderia ser ministrado em uma ou mais etapas.

Obtendo pelo menos 85% de frequência e, no mínimo, 70% de aproveitamento medido em avaliação formal, o aluno faria jus ao certificado emitido pela instituição responsável pelo curso.

A Resolução regulamentou também que o aluno de Mestrado ou Doutorado que não tivesse apresentado ainda Dissertação ou Tese e tivesse cumprido a carga horária correspondente aos cursos de especialização poderia ser declarada pelas respectivas instituições a validade dos estudos realizados em seus cursos *stricto sensu* como de especialização ou aperfeiçoamento. Essas declarações deveriam ser substituídas pelos respectivos diplomas quando o aluno concluísse o curso *stricto sensu*. Para GOMES (1999, p. 03), isso representa “um indevido prêmio de consolação para os desistentes do mestrado”, argumentando que se o Parecer n. 977/65 atribuía funções tão diferenciadas

entre os dois sistemas, qual a razão em se oferecer um certificado de especialização para o Mestrado, cujos créditos representavam “objetivos mais amplos e aprofundados de formação científica e cultural”. (BRASIL, 1965).

A supervisão dos cursos *lato sensu* ficou a cargo dos órgãos competentes do Sistema de Ensino a que estavam vinculadas as instituições que os ministrassem, cabendo a cada sistema elaborar normas para tanto.

Na impossibilidade de se criar legislação específica ou padrão, correspondente a todos os casos de especialização e aperfeiçoamento (que desde a LDB de 1961 ficavam a cargo das próprias instituições mantenedoras), os estabelecimentos de ensino, em sua maioria, ainda têm se pautado pela Resolução n. 12/83, embora esta regule apenas os cursos para o Magistério Superior.

Merece ainda ser mencionada a Portaria Ministerial n. 939/93, que veio “estabelecer a observância das condições de validade dos certificados, admitir a equivalência entre os certificados de especialização e (...) pela primeira vez, admitir o aproveitamento de estudos em curso de especialização em programas de Mestrado”. (Cf. SEIDEL, 1994, OLIVEIRA, 1995a *apud* GOMES, 1999, p. 02).

Em prosseguimento à legislação oficial do tema, através do Parecer n. 69/88, foram caracterizados os cursos referentes a aperfeiçoamento (180h) e especialização (360h), tendo em vista o Decreto n. 94.664/87, em que foram estabelecidos percentuais diversos de acréscimos salariais segundo o curso (10% para especialização e 5% para aperfeiçoamento). (BRASIL, 1996a).

Após isso, manifestou-se o Parecer n. 44/96 (Câmara de Educação Superior - CES do Conselho Nacional de Educação - CNE) acerca dos cursos presenciais de pós-graduação *lato sensu* fora da sede, justificados pela grande extensão territorial brasileira e seus visíveis desequilíbrios no atendimento educacional, o que tornaria essencial o exame da possibilidade de existência de cursos presenciais fora da sede. Para esses cursos, o documento especificou que dever-se-ia manter o seu caráter de excepcionalidade e de emergência, sem exagero no número de cursos, estabelecendo critérios para as universidades que poderiam mantê-los. Para regulamentar a matéria foi publicada então a Resolução n. 02/96, que traz os mesmos preceitos desse Parecer.

No mesmo ano publicou-se ainda a nova LDB nacional, que, como mencionado anteriormente, estabeleceu os cursos de especialização e aperfeiçoamento incluídos

explicitamente na categoria de pós-graduação, diferentemente da LDB de 1961, que os colocava em categoria à parte.

Mais atualmente, a CES aprovou o Parecer n. 617/99, que apreciou o projeto de Resolução que fixaria condições de validade dos certificados de cursos de especialização. A partir desse documento, foi publicada então a Resolução n. 03/99, que atualmente rege a matéria e revogou a Resolução n. 12/83. Essa nova Resolução fixou normas genéricas, a fim de oficializar uma situação que já se consagrava na prática, como o uso inapropriado das normas dos cursos afetos ao Magistério Superior para todos os cursos *lato sensu*. A nova regulamentação mostrou-se próxima da apresentada na sua antecessora, diferindo no que concerne ao enfoque pedagógico, que agora ficaria assegurado apenas aos cursos destinados à qualificação de docentes para o Magistério Superior do Sistema Federal de Ensino. Fixou-se, além disso, prazo mínimo de seis meses para conclusão dos cursos e frequência mínima de 75%.

Assim, pode-se concluir que após algumas décadas, os cursos de pós-graduação *lato sensu* ainda possuem uma flexibilidade e generalização excessiva, ou, nas palavras de GOMES (1999, p. 2), se revestem de “nebulosidade, com aspectos pouco definidos de sua articulação com os demais cursos”. Essas indefinições possivelmente devem-se, em grande parte, ao necessário espaço livre que deve possuir a pós *lato sensu*, já que seria um esforço absurdo para o Estado regular todo e qualquer curso de especialização. O que nos leva a admitir que, independente de regras, é preciso ter objetivos claros. (GOMES, 1999).

2.2.2. Cenário atual.

GOMES (1999, p. 12) realizou pesquisa para avaliar as funções do ensino de pós-graduação *lato sensu* e chegou à conclusão de que este possui “quatro funções em parte contraditórias, mas em parte conciliáveis”, quais sejam:

Prover especialização e conhecimento universal: (...) os alunos valorizavam e desejavam acesso ao conhecimento universal, à “visão geral” do conhecimento, porém de uma forma ancilar. Como na universidade brasileira em geral, foram mais valorizadas a verticalidade e a especialização da formação, que se volta pragmaticamente para o trabalho, e reflete, é claro, a divisão social e as formas de organização deste.

Ser um fim em si e, ao mesmo tempo, degrau de uma hierarquia: os respondentes não negaram, a nosso ver, o valor formativo da pós-

graduação lato sensu, como fim em si. Eles tinham objetivos de curto/médio prazo a atingir na sua carreira profissional e destacaram o papel dos cursos na atualização de conhecimentos, isto é, na educação continuada. As respostas, por diversas vezes, evidenciaram a sede de os alunos voltarem à universidade para renovarem os seus conhecimentos, ainda mais que parte ponderável do grupo se havia formado há vários anos. (...) No entanto, além do reconhecimento como fim em si, os cursos foram nitidamente utilizados como etapa intermediária para atingir o mestrado. (negrito no original).

Isso nos põe a par dos objetivos dos cursos de especialização atualmente, embora haja conflitos, dúvidas e multiplicidade de funções. Afinal, cada instituição é livre para avaliar os tipos de cursos que pode oferecer, com ênfase nessa ou naquela função, de acordo com a demanda da comunidade e do alunado.

A CAPES ultimamente tem observado com maior atenção a questão dos cursos *lato sensu*, em função de uma discussão em torno de um possível redesenho da pós brasileira e da modalidade *lato sensu* oferecer maior escassez de informações disponíveis. (SPAGNOLO e SEVILLA, 1994).

Em 1992, houve a primeira movimentação da CAPES, em conjunto com as Faculdades Integradas da Católica de Brasília para coletar informações sobre os cursos *lato sensu* oferecidos naquele ano. Constaram dos dados, 274 IES mantenedoras desses cursos e registrou-se um total de 1.427 cursos *lato sensu* com carga horária igual ou superior a 360h. Levando em conta dados não coletados, “pode-se trabalhar com a hipótese realista de um total de 1.500 a 2.000 cursos de especialização oferecidos anualmente pelas instituições de ensino superior”. (SPAGNOLO e SEVILLA, 1994, p. 2), o que atingia uma população aproximada de 50 mil estudantes graduados.

Assim como se verificou na pós-graduação em sentido estrito, também na pós *lato sensu* os cursos concentram-se em sua maioria nos estados mais desenvolvidos: São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais. A distribuição, aliás, apresenta-se bastante compatível com os dados de mestrado e doutorado, como pode-se perceber pela Tabela abaixo:

TABELA I – Distribuição Percentual Dos Cursos *Stricto Sensu* e Especialização por Região Do País (1992).

| Região | Mestrado/Doutorado | Especialização |
|--------------|--------------------|----------------|
| Sudeste | 69% | 58% |
| Sul | 14% | 26% |
| Nordeste | 11% | 12% |
| Centro-Oeste | 4% | 3% |
| Norte | 2% | 1% |

Fonte: SPAGNOLO e SEVILLA, 1994.

Quanto às áreas de conhecimento, a distribuição em 1992 demonstrava uma concentração em três grandes grupos: Ciências Humanas (35%), com destaque absoluto para Educação, com 76% dos cursos, Ciências Sociais Aplicadas (22%) e Saúde (21%). Agrárias (2%), Biológicas (3%) e Artes e Música (2%) eram as menos representadas.

A distribuição entre instituições públicas e privadas mostrava-se equivalente, ficando 49% para as primeiras e 51% para as segundas. Isso demonstra que o setor privado era muito mais atuante na especialização comparativamente à sua influência na pós-graduação *stricto sensu*, onde representava apenas 25% dos cursos. (SPAGNOLO e SEVILLA, 1994).

No que diz respeito aos critérios de seleção para os cursos de especialização, SPAGNOLO e SEVILLA (1994, p. 5) apontam não serem dos mais rigorosos, havendo cursos que exigiam experiência profissional (54%), outros, uma prova de conhecimentos (30%) e um bom número exigia uma entrevista (60%). Mas, como os próprios autores cogitam, não é possível “ir além de conjecturas quanto ao grau de eficácia desses mecanismos de seleção”.

Regidos pela Resolução n. 12/83, os cursos em 1992 exigiam, em sua maioria, além dos tradicionais 85% de frequência e 70% de aproveitamento mínimo, a elaboração de monografia final (62%) e uns poucos impunham a realização de estágio (12%). (SPAGNOLO e SEVILLA, 1994).

Em 1998, a CAPES publicou novo Catálogo dos Cursos de Especialização, através do qual podemos perceber o avanço dos cursos nos últimos anos, tendo evoluído de 274 instituições e 1.427 cursos em 1992, para 381 instituições e 2.826 cursos, um aumento de 198% e 139%, respectivamente.

A distribuição regional e em áreas do conhecimento dos cursos em 1998 demonstra uma pequena melhora na concentração desigual dos cursos nas regiões sudeste e sul, conforme pode-se perceber pela Tabela abaixo, além de revelar a

manutenção da hegemonia dos cursos de Ciências Humanas (24%), Sociais Aplicadas (29,2%) e Saúde (21%), continuando as Agrárias (1,8%) e Biológicas (3,5%) como as menos representadas.

TABELA II - Cursos De Especialização Por Região E Grande Área De Conhecimento (1998).

| Grande Área do Conhecimento | Norte | Nordeste | Sudeste | Sul | Centro Oeste | Brasil | % |
|-----------------------------|-------|----------|---------|------|--------------|--------|------|
| Ciências Exatas e da Terra | 7 | 34 | 116 | 55 | 16 | 228 | 8 |
| Ciências Biológicas | 4 | 23 | 39 | 21 | 8 | 95 | 3,5 |
| Engenharias | 6 | 31 | 83 | 44 | 7 | 171 | 6 |
| Ciências da Saúde | 6 | 91 | 344 | 120 | 32 | 593 | 21 |
| Ciências Agrárias | 5 | 15 | 13 | 8 | 7 | 48 | 1,8 |
| Ciências Sociais Aplicadas | 30 | 130 | 394 | 228 | 43 | 825 | 29,2 |
| Ciências Humanas | 11 | 126 | 300 | 196 | 45 | 678 | 24 |
| Linguística, Letras e Artes | 3 | 33 | 95 | 47 | 10 | 188 | 6,5 |
| TOTAL | 72 | 483 | 1384 | 719 | 168 | 2826 | 100 |
| % | 2,5 | 17 | 49 | 25,5 | 6 | 100 | |

Fonte: Síntese dos cursos *lato sensu* 1998 – CAPES. Disponível na Internet. <<http://www.capes.gov.br>> Acesso em 07.abr.2000.

A mais significativa mudança ocorrida nesses seis anos no cenário da pós *lato sensu* foi a expansão do setor privado no sistema. Se em 1996 o setor representava 51% das instituições que ofereciam cursos de especialização, em 1998 sua participação cresceu para 67,8%, embora em número de cursos ainda haja uma equiparação, havendo 51,3% de cursos particulares, conforme podemos concluir pelas duas Tabelas seguintes:

TABELA III – Cursos De Especialização Por Região e Dependência Administrativa (1998)

| Dependência Administrativa | Norte | Nordeste | Sudeste | Sul | Centro Oeste | Brasil |
|----------------------------|-------|----------|---------|-----|--------------|--------|
| Federal | 47 | 234 | 230 | 166 | 100 | 777 |
| Estadual | 11 | 121 | 193 | 145 | 7 | 477 |
| Municipal | - | 7 | 44 | 70 | - | 121 |
| Particular | 14 | 121 | 917 | 338 | 61 | 1451 |
| TOTAL | 72 | 483 | 1384 | 719 | 168 | 2826 |

Fonte: Síntese dos cursos *lato sensu* 1998 – CAPES. Disponível na Internet. <<http://www.capes.gov.br>> Acesso em 07.abr.2000.

TABELA 4 - Número De Instituições Que Oferecem Cursos De Especialização, Por Região E Dependência Administrativa (1998)

| Dependência Administrativa | Norte | Nordeste | Sudeste | Sul | Centro Oeste | Brasil |
|----------------------------|-------|----------|---------|-----|--------------|--------|
| Federal | 5 | 13 | 19 | 8 | 4 | 49 |
| Estadual | 2 | 10 | 26 | 12 | 2 | 52 |
| Municipal | - | 3 | 12 | 7 | - | 22 |
| Particular | 5 | 20 | 174 | 46 | 13 | 258 |
| TOTAL | 12 | 46 | 231 | 73 | 19 | 381 |

Fonte: Síntese dos cursos *lato sensu* 1998 - CAPES. Disponível na Internet. <<http://www.capes.gov.br>> Acesso em 07.abr.2000.

Esse aumento significativo no número de instituições e cursos de especialização particulares nos leva a crer que o campo da pós-graduação *lato sensu* revelou-se vantajoso para o setor privado, que viu na flexibilidade normativa e no baixo custo relativo desses cursos, aliado à grande demanda do mercado de trabalho por qualificação técnica-profissional em consequência da conjuntura sócio-econômica do momento, uma boa oportunidade de crescimento, criando os mais variados cursos que, não raro, podem mostrar-se inconsistentes com os objetivos de suas disciplinas ou os discursos de suas áreas acadêmicas, ou até mesmo vazios de conteúdo, sem qualquer rigor científico ou metodológico.

Com efeito, vemos que torna-se interessante e necessário avaliar os princípios de planejamento, rigor e qualidade dos cursos de especialização oferecidos no país.

É dentro dessa perspectiva que passaremos agora, no próximo capítulo, a analisar mais profundamente um desses cursos que se somam aos dados da pós-graduação *lato sensu* no Brasil, a Pedagogia Empresarial, tendo em vista as relações entre educação e trabalho e as características do modo de produção capitalista, dentro do qual esse curso se propõe a atuar.

CAPÍTULO III

PEDAGOGIA EMPRESARIAL

Nesta parte do trabalho trataremos especificamente da Pedagogia Empresarial, tendo como objetivo definir e trabalhar com os fundamentos dessa especialidade pedagógica, bem como sua relação com o modo de produção capitalista e, dentro deste, com as empresas.

Para tanto, apresentaremos sinteticamente a concepção, bem como os objetivos e função social da educação e, por extensão, da pedagogia, que entendemos devem nortear o profissional pedagogo, principalmente tendo em vista as propostas e a realidade da ampliação do seu campo de atuação, inserindo-se dentro do contexto de empresas e organizações.

Além disso, para elucidar o caráter contraditório que se manifesta na relação entre a educação e o capital, entendemos ser de grande importância levar em consideração o papel da educação enquanto práxis social e aos profissionais que nela se envolvem, explicitando sua função dentro de nossa sociedade, a qual não podemos negar se apresenta caracterizada por classes antagônicas de exploradores e explorados e repleta de desigualdades e injustiças sociais.

Também torna-se de fundamental relevância apresentar um debate acerca da relação educação e trabalho, bem como das estratégias administrativas adotadas pelo capital em seu movimento histórico para vencer suas crises estruturais, adaptando seus modelos às necessidades que vão surgindo, com objetivo de sempre e cada vez mais transformar as situações a seu favor, de forma a explorar e controlar o trabalhador mais eficientemente, de acordo com os interesses da classe capitalista.

Posteriormente ainda, trataremos da questão da pedagogia dentro da empresa, identificando a necessidade, segundo os profissionais de treinamento e recursos humanos, de inseri-la dentro da área de desenvolvimento de recursos humanos nas organizações, passando, em seguida, à uma exposição dos aspectos inerentes à Pedagogia Empresarial propriamente dita.

3.1. Educação e pedagogia: discurso e função social.

Historicamente, o significado e conceito dos termos educação e pedagogia têm sido alvo de debates e discussões, havendo vários entendimentos sobre o tema, sob óticas diferenciadas. Na medida em que existem várias áreas do conhecimento que se envolvem direta ou indiretamente com o processo educativo (Antropologia, Sociologia, Filosofia, Psicologia, Economia, Biologia, História, Pedagogia, Lingüística), nas diversas instâncias que participam do fenômeno educacional na sociedade, existem também abordagens da educação voltadas para campos específicos, o que, não raro, gera visões parciais na definição de conceitos complexos como pedagogia, ensino, sistema educacional, *locus* educativo, sistema de ensino.

Nesse prisma, é notória a falta de consenso entre os estudiosos ligados às várias disciplinas que têm a educação como um dos seus objetos de estudo, acerca das definições de educação e pedagogia. (LIBÂNEO, 1998).

O próprio curso de pedagogia, como vimos ao acompanhar o seu desenvolvimento no cenário brasileiro através das legislações que o estruturaram e as discussões em torno de sua existência/essência/organização, sofreu duras críticas e questionamentos quanto a sua função, necessidade e identidade ao longo de sua trajetória, sendo inclusive alvo de negação de sua existência, chegando mesmo a correr o risco de extinção. (MURANAKA, 1985; BISSOLLI, 1999; COELHO, 1987; CHAVES, 1980; SILVA, 1995; LIBÂNEO, 1998).

Isso, no entanto, não impede que reconheçamos os fundamentos gerais e objetivos da educação, bem como da pedagogia, de forma a nortear este trabalho no que diz respeito ao seu papel na sociedade, embora não constitua nosso objetivo aqui adentrar em discussão sobre as diversas tendências e definições existentes.

O conceito de educação, como não pode deixar de ser reconhecido, tem se ampliado significativamente, afetado pelas transformações contemporâneas, consolidando-se seu entendimento como um fenômeno, uma ação que não se restringe ao espaço escolar, mas, antes, se mostra multifacetado, ocorrendo em diversas formas, lugares e modalidades, formalizado ou informal, estruturado ou não, institucionalizado ou não. Emprestando a oportuna concepção de BRANDÃO (1981, p. 34):

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber,

para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações. (...) Não há uma única forma nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar em que ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a única prática, e o professor profissional não é seu único praticante'.

Em diversas formas e esferas da sociedade as atividades educativas são disseminadas e surgem necessidades pedagógicas, não havendo mais um espaço de ensino restrito aos muros das instituições oficiais, formalizadas.

A educação vem criando agentes educativos formais e não-formais em praticamente todos os setores, envolvendo as relações familiares, escola, meios de comunicação, movimentos sociais, grupos organizados, ONGs, instituições estatais, instituições não escolares.

Essa educação que toma formas as mais variadas na atualidade, para nós, é compreendida como o universo de processos de formação dos indivíduos que acontecem nas relações e no meio social, "intencionais ou não-intencionais, sistematizados ou não, institucionalizados ou não". Faz parte, portanto, do conjunto dos fenômenos sociais, sendo instância influenciadora do meio social. Estritamente falando, entende-se educação como conjunto de "formas intencionais de promoção do desenvolvimento individual e de inserção social dos indivíduos, envolvendo especialmente a educação escolar e extra-escolar". (LIBÂNEO, 1998, p. 74).

Essa intencionalidade influencia e intervém na configuração da vida humana, nos indivíduos e nos grupos, em suas relações sob determinado contexto histórico-social. Dessa forma, a educação objetiva desenvolver e formar os indivíduos, concedendo-lhes conhecimentos e habilidades que irão orientar-lhes e conduzir-lhes em suas atividades e em suas relações sociais.

Isso quer dizer que a educação acontece em meio a situações reais, como atividade intencionalmente motivada, de acordo com fins estabelecidos dentro do cenário de interesses e práticas das classes sociais e possui, assim, caráter mediador entre teoria e prática, concentrando o saber sócio-histórico da humanidade, entendido como o contato do homem com a natureza e seus semelhantes, "produzindo conhecimentos, valores, técnicas, comportamentos, arte, tudo enfim que podemos

sintetizar com o nome de **saber** historicamente produzido". (PARO, 1999, p. 101 - Grifado no original).

Esse saber historicamente produzido propicia às novas gerações a incorporação/apropriação de elementos que constituirão um patamar para produção de mais saber.

À educação compete, então, operar

na sua unidade dialética com a totalidade, como um processo que conjuga as aspirações e necessidades do homem no contexto objetivo de sua situação histórico-social. A educação é, então, uma atividade humana partícipe da totalidade da organização social. (CURY, 1992, p. 13).

Esse desenvolvimento do saber, e do homem, conseqüentemente, pela educação, pode ser compreendido pela idéia de que o homem é um ser transformador, possuindo uma consciência capaz de agir objetivamente sobre o meio, transformando o seu ambiente e meio social e, por conseqüência, transformando a si próprio, como nos diz PIMENTA (1996, p. 43): "Pela investigação o homem transforma a educação, que, por sua vez, transforma o homem (e o processo de investigação). A educação é móvel (é prática social histórica), que se transforma pela ação dos homens em relação".

Ou, nas palavras conhecidas de MARX (1985, p. 283) sobre o processo de interação e inter-relação do homem com a natureza, transformando e sendo, ao mesmo tempo, transformado:

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. (...) Atuando, assim, sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza.

Nesse processo o homem vai criando e transformando seu mundo, configurando o mundo da cultura, necessitando passar adiante, por meio de ações educativas organizadas, essa experiência humana historicamente construída. Essa é a tarefa primordial da educação, tarefa a ser estruturada pela pedagogia.

Para isso, a educação idealmente concebida deve constituir-se em um processo de desenvolvimento de seres humanos completos, integrais, plenos, de forma a possibilitar a realização de suas potencialidades.

Tal processo somente poderá acontecer pelo estabelecimento da humanidade, enquanto gênero unificado, como eixo, foco e objetivo do desenvolvimento e organização sociais, e não poderá tergiversar acerca de qualquer idéia de exploração, desigualdade, situação ou processo integral de educação política, histórica, social, artística, científica e humanística, muito além de puramente técnica. Deve buscar o desenvolvimento da consciência autocrítica e crítica dos processos sociais, ao lado de instrumentalizar para a participação na democracia social. (ARRAIS NETO, 1999, p. 40).

Na mesma linha, podemos utilizar as palavras de GADOTTI (1998, p. 93) sobre o papel da educação no sentido de contribuir para a emancipação humana: “A educação sempre foi para mim um **combate**, certamente um combate em favor de uma sociedade mais justa, um combate por mais igualdade, por menos seletividade, por um homem mais humano”.

Ou ainda, para resumir o que aqui foi exposto, nas palavras de PIMENTA (1997, p. 84), falando sobre o objetivo da educação, que é o de “humanização dos homens, isto é, fazer dos seres humanos participantes dos frutos e da construção da civilização, dos progressos da civilização, resultado do trabalho dos homens”.

Agora, conceituada a educação, resta-nos buscar a concepção específica da pedagogia. Inicialmente, torna-se necessário esclarecer que pedagogia não se restringe à idéia de senso comum que não raro se verifica, até mesmo entre pedagogos, de que constitui-se no modo como se ensina, o modo de comunicar, ensinar o conteúdo, o uso de técnicas de ensino, a metodologia, ou etimologicamente, “a condução das crianças’ numa época em que o adulto e o próprio educador precisam ser educados”. (GADOTTI, 1998, p. 54).

A pedagogia ocupa-se, outrossim, da problemática da educação em sua conjuntura total e histórica, concomitantemente com diretrizes orientadoras da ação educativa. É o campo do conhecimento que “se ocupa do estudo sistemático da educação, isto é, do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana”. (LIBÂNIO, 1998, p. 22).

À pedagogia cabe apreender, conhecer e explicitar as diferentes faces da educação, os diversos modos como ela se manifesta enquanto práxis social, além de

contribuir para a direção e sentido que se deseja colocar para o ser humano, já que é coadjuvante com as demais ciências e práticas sociais, do processo de humanização do homem. (PIMENTA, 1997).

Nesse foco, tendo em vista que vivemos numa sociedade onde as relações sociais baseiam-se em relações antagônicas, em função de divisão de classes e conflitos dessas classes, a pedagogia não configura-se como fenômeno alheio à luta de classes, sendo, antes, um espaço onde se trava um combate e um lugar privilegiado onde o oprimido pode adquirir lucidez e força (GADOTTI, 1998), definindo-se dentro do conjunto das relações sociais, dentro dos conflitos, explícitos ou não, dos grupos ou classes sociais.

A pedagogia, dessa forma, através de conhecimentos científicos, filosóficos e técnico-profissionais, investiga a realidade educacional em transformação, visando entender, sob motivação intencionalmente dirigida, os problemas educacionais. O pedagogo, por seu turno, configura-se em profissional que age em diversas instâncias da prática da educação, direta ou indiretamente ligadas aos fenômenos de transmissão e assimilação do saber historicamente construído e formas de ação, objetivando a formação dos indivíduos, previamente definida em sua contextualização histórica.

Para que a pedagogia exerça, entretanto, sua tarefa de apreender os fatores que caracterizam a formação do indivíduo, no seu desenvolvimento histórico e daí compor formas de intervenção no processo educacional, existem condições históricas e sociais sob as quais a educação ocorre, que limitam, ou antes, estabelecem condições limitantes à humanização. Como dito anteriormente, os objetivos e ferramentas da educação sofrem a ação da estrutura e da dinâmica de relações entre classes e grupos sociais, sendo a prática educativa conduzida conforme interesses e intenções de seus agentes. A pedagogia entra em cena nesse contexto com o papel de

*revelar de modo crítico/analítico as contradições sociais, os momentos da alienação na práxis educacional e socialização anteriores, para daí criar as precondições teoricamente conscientes para uma revelação prática desta alienação*⁴. (PIMENTA, 1996, p. 56).

⁴ “Caso a pedagogia perdesse de vista a sua dialética constitutiva entre teoria e prática se tornaria uma ciência profissional pragmática do professor, mera transmissora de conhecimentos para o domínio das aptidões técnicas e artesanais da orientação do ensino, submetidas a objetivos determinados politicamente. Portanto, sem qualquer possibilidade de influir na práxis política” (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p. 11-12).

Nessa ótica, podemos entender o processo educativo, a pedagogia, a educação em si como espaço contraditório do movimento do modo de produção da sociedade. Isso implica estudar, conhecer a educação, tomá-la intelectual e sistematicamente como objeto de investigação, tendo em vista

vê-la no conjunto das relações sociais. Isto significa tentar captar em seu próprio funcionamento as condições que possam impedir a reprodução das estruturas existentes. A contradição como princípio dinâmico de análise da educação aponta não só o que pode ser mudado, mas também para onde o que está mudando pode ser direcionado. Isto se deve ao fato de que a totalidade social não é algo fixo que ipso facto determina o comportamento e a consciência das classes sociais. Ela é também um produto, isto é, resultante das lutas pelas quais as classes sociais são agentes históricos ativos. (CURY, 1992, p. 122 – negrito no original).

Portanto, o pedagogo, enquanto agente dos processos educacionais, possui como tarefa a busca da humanização da prática educativa, a concorrência para uma educação capaz de prover ao indivíduo meios de se apropriar do saber historicamente construído e de produzir novos conhecimentos e transformar o seu meio. Ao pedagogo cabe, idealmente, combater a exploração e qualquer tipo de dominação do ser humano, buscando formar cidadãos e homens, não produtos-objetos ou qualquer outra forma de alienação de sua condição humana.

A pedagogia deve, antes de tudo, primar por ampliar o nível cultural e científico dos alunos, contribuindo para assegurar rendimento escolar satisfatório, mas também se preocupando com as diferenças de cada indivíduo, ajudando o aluno a ter pensamento autônomo, coragem de duvidar e interrogar a realidade e capacidade de responder com criatividade aos problemas do seu cotidiano. Como nos diria LIBÂNEO (1998, p. 141):

No âmbito da atividade pedagógica, marcos teóricos e morais são cruciais, pois a todo momento são requeridas opções sobre o destino humano, tipo de sujeitos a formar, o futuro da sociedade humana. A Pedagogia, do mesmo modo que outras ciências práticas como a ética e a política, realiza atividades envolvendo relações entre pessoas e grupos sociais, de modo que carrega consigo uma intencionalidade voltada para finalidades formativas implicando um comprometimento moral de seus agentes.

Para concluir: os pedagogos exercem atividades onde há necessidade de capacidade de decisão e compromissos éticos com o seu campo de trabalho, já que intervêm na prática social humana e, portanto, revestem-se de comprometimento moral.

O caráter intencional da prática educativa, seja ela formal ou não-formal, escolar ou extra-escolar, implica diretamente num posicionamento crítico do profissional envolvido com a educação, que representa a base fundamental no processo de formação e transmissão/disseminação do saber às novas gerações e às que aqui se encontram.

De posse desse conceito e da função social da educação e da pedagogia, devemos passar agora para a discussão sobre a questão dos valores e princípios da empresa capitalista, incluindo observações acerca das relações alienadoras do trabalho na sociedade do capital, para uma breve análise da contradição intrínseca que nasce das relações sociais da nossa sociedade caracterizada por classes antagônicas, onde os capitalistas, donos dos meios de produção controlam, exploram, alienam, regulam e administram a atividade dos que nada possuem além da sua própria força de trabalho, do seu tempo e vida.

3.2. A relação educação e trabalho.

Nesta parte do texto discutiremos sucintamente sobre a relação educação e trabalho. Optamos por apresentar uma breve exposição sobre os valores e princípios do modo capitalista de produção, enfocando principalmente a divisão do trabalho e suas implicações para o homem trabalhador, de forma a entendermos como se apresentam essa divisão do trabalho, o taylorismo, a Teoria do Capital Humano, a administração sistêmica, a Qualidade Total, enfim, as estratégias e discursos capitalistas para superação de seus próprios modelos em seu movimento incessante de exploração da classe trabalhadora.

3.2.1. O capital e a divisão do trabalho.

Para o ser humano, o trabalho é a atividade primordial, com a qual constrói a sua história e que se realiza numa relação que o homem estabelece com a natureza. É através do trabalho que o homem torna-se plenamente humano, modificando a natureza e, concomitantemente, modificando-se a si próprio. O fator que diferencia cabalmente o trabalho humano do trabalho dos outros animais é o seu caráter proposital, enquanto os animais irracionais atuam por instinto.

Esses animais se ajustam ao seu ambiente, diferentemente do homem, que é capaz de adaptar a natureza ao seu domínio, usando o seu poder de pensamento

conceitual, de modo que o trabalho caracteriza-se como atividade especial do homem, enquanto ação proposital, orientado pela inteligência, caracterizado pela possibilidade de projeção da ação.

Pressupomos o trabalho de modo que o assinala como exclusividade humana. Uma aranha desempenha operações que se parecem com a de um tecelão, e a abelha envergonha muito a um arquiteto na construção de seu cortiço. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor das abelhas é que o arquiteto figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. (MARX, 1985, p. 202).

Esse trabalho deu ao homem o domínio sobre o seu ambiente e sobre os elementos da natureza, as relações sociais, o seu desenvolvimento e compreensão da realidade. “O trabalho que ultrapassa a mera atividade instintiva é assim força que criou a espécie humana e a força pela qual a humanidade criou o mundo como o conhecemos”. (BRAVERMAN, 1980, p. 53).

Na sociedade capitalista, o trabalho humano assume a forma de *mercadoria*, passível de compra e venda, com a qual se configuram as relações capitalistas de produção. Para que esse “negócio” aconteça, três condições básicas tiveram que ser estabelecidas e generalizadas ao longo da história e no seio da sociedade:

Em primeiro lugar, os trabalhadores são separados dos meios com os quais a produção é realizada, e só podem ter acesso a eles vendendo sua força de trabalho a outros. Em segundo, os trabalhadores estão livres de constringências legais, tais como servidão ou escravidão, que os impeçam de dispor de sua força de trabalho. Em terceiro, o propósito do emprego do trabalhador torna-se a expansão de uma unidade de capital pertencente ao empregador, que está assim atuando como um capitalista. O processo de trabalho começa, portanto, com um contrato ou acordo que estabelece as condições da venda da força de trabalho pelo trabalhador e sua compra pelo empregador. (BRAVERMAN, 1980, p. 54-55).

Aparece aí a contradição imanente das relações de trabalho: embora seja uma atividade que determina atributos ao homem para que se torne superior aos outros animais, é o próprio trabalho que, na estrutura capitalista historicamente construída, aliena e separa o homem de suas relações primitivas com a natureza, lhe degradando a existência.

Nascem então as duas classes antagônicas da sociedade capitalista: os donos dos meios de produção e a classe dos trabalhadores, numa relação de desigualdade social

que “produz maravilhas para os ricos, mas produz privação para o trabalhador”. (MARX, 1983, p. 92).

Nesse processo de transformação do homem em mercadoria, as regras do capitalismo vão imprimindo ao trabalhador o desenvolvimento de sua alienação crescente, porque com a expansão da propriedade privada e da divisão do trabalho, essa atividade torna-se alheia ao poder do homem. Trabalhar é uma atividade alienada porque deixou de fazer parte da natureza do trabalhador e,

consequentemente, ele [trabalhador] não se realiza em seu trabalho mas nega-se a si mesmo, tem uma impressão de sofrimento em vez de bem-estar, não desenvolve livremente suas energias mentais e físicas mas fica fisicamente exaurido e mentalmente aviltado. O trabalhador, portanto, só se sente à vontade quando de folga, ao passo que no trabalho se sente constrangido. (MARX, 1983, p. 53).

Assim, o trabalho passa a constituir não mais numa atividade formadora do homem, mas tão-somente um meio para a sua existência, às vezes sobrevivência, outras nem isso.

Em meio a esse processo, o poder e riqueza dos capitalistas cresce vertiginosamente, em função da exploração humana, da degradação da natureza, do domínio sobre a sociedade. A classe dos trabalhadores é utilizada como alavanca para o processo de acumulação do capital pela minoria burguesa, que vai retirando do trabalhador todas as suas possibilidades de satisfação no trabalho, se apropriando do “conhecimento” do trabalho, deixando para o trabalhador apenas as tarefas mecânicas e simplificadas, cada vez mais alienantes, enquanto vai criando cargos e funções de planejamento, gerência, controle, recrutamento, treinamento, inspeção, supervisão, coordenação e outros, que vão formando a estrutura “pensante” da divisão do trabalho.

No sistema capitalista, o trabalho já não pertence a todos os homens, mas apenas aos donos do capital. O caráter expropriatório e alienante dessa relação é inegável. O trabalhador nada decide – o patrão é quem diz o que produzir, como, para quem e para que produzir.

O trabalhador vende a sua força de trabalho porque historicamente, as condições sociais acabam por forçar-lhe a isto, não lhe deixando outra alternativa para manter-se vivo, já que o capitalista é o único com dinheiro suficiente para adquirir e manter os meios de produção no sistema que vai se desenhando ao longo da história.

O processo pelo qual chegamos ao estágio de alienação e exploração com que convivemos atualmente perpassa necessariamente pela divisão do trabalho, característica capitalista de estruturação do trabalho humano que foi se intensificando ao longo do tempo, tendo nascido já na manufatura e crescido enormemente com o advento da mecanização e a entrada da tecnologia no cenário empresarial.

Essa *divisão do trabalho* da qual estamos falando subdivide sistematicamente o trabalho de cada especialidade produtiva em operações simples e limitadas. É um processo muito diferente, portanto, da *divisão social do trabalho*, que Marx conceitua como característica de todas as sociedades, baseada em distribuição de tarefas, ofícios ou especialidades da produção na sociedade, sem a qual todos deveriam produzir todas as coisas necessárias à sobrevivência, com os mesmos deveres e fazendo as mesmas coisas. (BRAVERMAN, 1980).

No entanto, a divisão capitalista nascida com a manufatura, diferentemente da divisão social do trabalho, é caracterizada pelo “parcelamento dos processos implicados na feitura do produto em numerosas operações executadas por diferentes trabalhadores”. (BRAVERMAN, 1980, p. 72).

Os efeitos dessa divisão do trabalho para a classe trabalhadora foram devastadores. A partir de sua implantação, a força de trabalho tornou-se uma mercadoria e suas utilidades não foram mais organizadas de acordo com as necessidades e desejos dos que a vendem, mas com as necessidades de seus compradores, os empregadores, os donos dos meios de produção, em seu movimento em busca de ampliação do valor de seu capital. Todo o processo de trabalho foi separado do seu conhecimento e reduzido a simples trabalho, enquanto a poucas pessoas se reservam instrução e conhecimento, tendo o seu tempo infinitamente valorizado, em detrimento daquelas cujo tempo quase nada vale. (BRAVERMAN, 1980).

Com as contribuições dos economistas clássicos burgueses a racionalização do trabalho foi introduzida e intensificada ao longo da história na sociedade, juntamente com o conceito de gerência e administração. Com o desenvolvimento industrial do fim do século XIX e início do século XX, surgiu a teoria geral da administração, principalmente com a obra de TAYLOR (1986), os *Princípios de Administração Científica*, tendo em vista a acumulação ampliada do capital, já que o controle do processo de trabalho era imprescindível ao capitalista.

A Administração Científica de Taylor defendeu a divisão de funções entre gerência e trabalhador, ou em outras palavras, entre trabalho intelectual e manual, tendo a administração a responsabilidade pelo planejamento das tarefas a partir do conhecimento profundo do processo produtivo, ficando para o operário apenas a execução segundo as instruções de seus superiores, tirando do trabalhador a possibilidade de pensar, criar e controlar o trabalho. (BRAVERMAN, 1980; KUENZER, 1985; SILVA, 1995).

A partir das idéias do taylorismo desenvolveram-se muitas outras contribuições à administração, sendo o trabalho em si organizado pelos princípios tayloristas, com os departamentos de pessoal e acadêmicos se ocupando da “seleção, adestramento, manipulação, pacificação e ajustamento da ‘mão-de-obra’ para adaptá-la aos processos de trabalho assim organizado”. (BRAVERMAN, 1980, p. 84).

Com essa separação entre trabalho intelectual e manual, cria-se a noção de tarefa, onde cada trabalho tem seu planejamento realizado totalmente pela gerência, a qual deve fornecer instruções por escrito acerca do que, como e em quanto tempo deve ser executado o trabalho. A conseqüência para o trabalhador é nefasta:

Este monopólio do saber sobre o trabalho confere ao gerente poder para controlar cada fase do processo de trabalho, que, quanto mais complexo, mais se separa do trabalhador (...) o operário, cada vez mais expropriado do saber sobre o trabalho, desempenha funções cada vez menos qualificadas e sub-remuneradas. (KUENZER, 1985, p. 30).

Complementando a obra de TAYLOR (1986), FAYOL (1975) vai dizer que cada função deve ser executada por pessoas com habilidades específicas, existindo pessoas que nascem para administrar, enquanto outras nascem para executar, estabelecendo o processo administrativo, que vigora até hoje na teoria da administração, que expressa a separação entre administrar e executar. FAYOL (1975) preocupou-se em racionalizar o trabalho do administrador e a estrutura empresarial.

A gerência científica taylorista foi baseada em três princípios básicos (TAYLOR, 1986), que são fundamentais para todo projeto avançado de trabalho ou engenharia industrial nos últimos tempos. São eles:

Primeiro princípio: separação entre processo de trabalho e especialidades dos trabalhadores. O processo de trabalho deve depender inteiramente das políticas gerenciais, sem nada a ver com as capacidades dos trabalhadores.

Segundo princípio: “Todo possível trabalho cerebral deve ser banido da oficina e centrado no departamento de planejamento ou projeto...” (*id.*, p. 35). Os estudos dos processos de trabalho devem ficar reservados aos gerentes e separados dos trabalhadores, a quem são apenas comunicadas funções simplificadas, cujas instruções, também simplificadas, devem ser seguidas sem pensar e sem compreender os raciocínios a elas relacionados.

Terceiro princípio: utilizar o monopólio do conhecimento para controlar cada fase do processo de trabalho e seu modo de execução.

Com base nesses princípios a gerência moderna veio a se constituir. E podemos nos apoiar na visão de BRAVERMAN (1980, p. 136) para concluir que nada disso resultou em melhoria da qualidade de vida ou das relações de trabalho para o trabalhador, visto que a empresa capitalista não está interessada nesse aspecto, e sim em como controlar melhor o trabalhador e retirar dele maior lucro:

O princípio subjacente que inspira todas essas investigações do trabalho é o que encara os seres humanos em termos de máquina. Visto que a gerência não está interessada na pessoa do trabalhador, mas no trabalhador como ele ou ela são utilizados no escritório, na fábrica, no armazém, no empório, ou nos processos de transporte, esse modo de encarar o ser humano é, do ponto de vista gerencial, não apenas eminentemente racional mas, também, a base de todo cálculo.

Conhecendo as origens das teorias que orientaram o capital, tendo como pressuposto que as relações capitalistas de produção são produzidas e reproduzidas pelo modo capitalista de produção, devemos agora compreender como o capital trata a educação do trabalhador.

3.2.2. O capital e a qualificação do trabalhador.

Os economistas burgueses defendem um discurso da qualificação como resultado do desenvolvimento do capitalismo, mas como MARX (1983) nos mostra, isso é uma falácia, já que a história da formação do trabalhador no capitalismo é a história de sua desqualificação.

Com o advento da divisão do trabalho, modifica-se fundamentalmente a qualificação do trabalhador, pois enquanto o artesão precisava de muitos anos de trabalho para aprender profundamente e dominar completamente o mesmo, o operário

está preso a uma atividade parcial e específica que restringe as suas necessidades de qualificação, precisando dominar apenas uma parte simplificada de um processo total.

Diferentes funções de trabalho criam diferentes necessidades de formação. Assim, na manufatura é criada uma estrutura salarial diferenciada, de acordo com a função e a qualificação. Alguns trabalhadores precisam de alguma qualificação, enquanto paralelamente a manufatura cria “uma classe de trabalhadores sem qualquer habilidade especial, para execução de operações simples que qualquer um pode desempenhar”. (KUENZER, 1985, p. 41). Pela diminuição de necessidade de qualificação, cai o custo da força de trabalho.

Esse processo de expropriação e alienação iniciado com a manufatura vai encontrar na indústria moderna, com a inserção da ciência e tecnologia nos meios de produção, seu desenvolvimento e aprimoramento.

A mecanização, fruto da própria divisão do trabalho, libera a necessidade presente na manufatura, da fixação do trabalhador a uma operação parcial; cai assim aquela barreira que a necessidade de qualificação, já reduzida, ainda impunha ao domínio do capital. A máquina passa a ser sujeito da produção, da qual o trabalhador passa a ser mero apêndice; transfere-se, portanto, para a máquina, a ‘virtuosidade’ que pertencia ao trabalhador. (KUENZER, 1985, p. 44).

A mecanização da produção traz modificações no treinamento e preparação da mão-de-obra, desqualificando-se o trabalho, já que o trabalho complexo passa a ser um obstáculo ao desenvolvimento do processo produtivo pelos requerimentos de qualificação. Os operadores são separados, representando cada qual muito menos em adestramento, capacidades e custos horários de trabalho do que representaria um trabalhador completo. “O trabalhador passa a ser dominado pelo instrumento de trabalho, que se confronta com ele sob a forma de ‘capital morto que domina a força de trabalho viva, a suga e exaure’”. (MARX, 1985, p. 484).

GORZ (1989, p. 84) nos diz que a história da tecnologia capitalista é a história da desqualificação dos agentes diretos da produção. Mas o processo de desqualificação não é linear. No início de cada revolução técnica parece haver um aumento de qualificação, que após algum tempo volta a impor a tendência geral:

as novas qualificações exigidas pelo funcionamento de novas técnicas são outra vez decompostas; as competências profissionais dos operários de produção mas qualificados são divididas em subespecializações desprovidas de autonomia, e a parte de controle e portanto de poder

sobre o processo de produção – que comportavam inicialmente, é transferida a não-operários, como uma função separada.

A tecnologia em si, no entanto, não é a culpada pela alienação e condição mutilada da classe trabalhadora, mas sim o capitalista por detrás da máquina. “Não é a força produtiva da maquinaria que enfraquece a espécie humana, mas a maneira pela qual ela é empregada nas relações sociais capitalistas”. (BRAVERMAN, 1980, p. 197).

A força produtiva que resulta da maquinaria, produção e organização do trabalho que passam a derivar diretamente da ciência manifesta-se como propriedade inerente ao capital.

A classe que possui os meios materiais de uma sociedade possui também os meios intelectuais, que detém as condições para a elaboração do conhecimento, enquanto aos que nada possuem só resta submeter-se. O saber elaborado pela classe dominante, cuja manifestação representa os seus interesses particulares, é apresentado como universal e inquestionável, único razoável e verdadeiramente válido.

O operário, que nada mais é do que a força de trabalho, emprega todo o seu tempo disponível a serviço da reprodução ampliada do capital, não dispende de qualquer ‘tempo para educação, para o desenvolvimento intelectual, para preencher funções sociais, para o convívio social, para o livre exercício das forças físicas e espirituais. (MARX, 1985, p. 300).

Essa alienação do trabalhador não se realiza apenas no ambiente da fábrica, existindo expropriação crescente do saber também nos escritórios e nos mais diversos serviços, embora o processo de racionalização e mecanização não seja tão evidente e extremo quanto o da fábrica. (BRAVERMAN, 1980).

A racionalização do escritório, por sua vez, segundo BRAVERMAN (1980), tem ocorrido ultimamente, em parte, sob alegação da diversificação de função e da humanização do trabalho, que na verdade tem apenas uma função: reduzir custos, aumentar a “eficiência” e aumentar a produtividade.

As propostas atuais

são caracterizadas por uma pretensão de ‘participação’ do trabalhador, uma graciosa liberalidade ao permitir ao trabalhador da máquina, a troca de uma lâmpada, mudar de uma função fracionada a outra e ter a ilusão de tomar decisões ao escolher entre alternativas fixas e limitadas, projetadas pela administração, que deliberadamente deixa coisas insignificantes para escolha. (...) Exatamente assim fazia Adam Smith

quando recomendava instrução para o povo a fim de evitar sua completa deterioração no sistema de divisão do trabalho, mas como comentou Marx, 'prudentemente, e em doses homeopáticas'. (BRAVERMAN, 1980, p. 43-44).

SILVA (1995, p. 34) também compartilha dessa opinião, ao dizer que essa aparente democratização e participação dos trabalhadores no processo produtivo proporciona formas cada vez mais eficazes de submeter os trabalhadores à subordinação do capital, “por meio do processo de obtenção extorsiva da mais-valia relativa, configurando, através de uma totalidade complexa, a alienação do trabalhador”.

Desse modo, a ciência e a tecnologia desenvolvida pelo e para o sistema capitalista, constituem-se na expropriação do conhecimento do trabalhador. Cria-se uma pequena classe de funcionários altamente qualificados, que dominam todo o conhecimento sobre o processo de trabalho e também uma enorme e infindável classe de trabalhadores desqualificados que nada sabem e dominam sobre o seu trabalho, que só serve para gerar lucro para o patrão.

A educação, nesse cenário, mostra-se como essencialmente antagônica, dada a sua relação com o mundo do trabalho e do capital.

Nessa relação, a empresa capitalista detém os meios para influenciar a educação e o aparelho do estado, de forma a estruturar o sistema educacional e os próprios processos de treinamento dentro da empresa, buscando com isso controlar e adestrar o trabalhador, fornecendo-lhe as informações e o conhecimento que se fazem necessários para que entenda o processo produtivo e se adapte aos padrões de consumo e comportamento capitalistas. No entanto, ao mesmo tempo em que serve, dessa forma, ao capital, essa mesma educação possui também um papel transformador, na medida em que fornece ao trabalhador certos conhecimentos com os quais podem dar-se conta de sua condição e lutar por emancipação.

Diante desse quadro acerca da relação educação e trabalho, onde vimos como o capital trata o trabalhador e a questão de sua qualificação, utilizando-se de discursos sedutores para criar a falsa imagem de seu interesse real por uma educação completa e ampla para a classe operária, devemos ainda compreender que essa estratégia de oferecer às classes trabalhadoras um discurso envolvente e convincente, enquanto seus verdadeiros interesses ficam ocultos, é uma prática corrente dentro do mundo

capitalista, num movimento constante em busca de sua afirmação na estrutura político-econômico-social.

Esse movimento dá-se através da evolução da reestruturação produtiva do modo de produção capitalista, à qual faz-se necessário que nos dediquemos agora, a fim de compreender como chegamos à máxima valorização da qualidade e conseqüentemente, como chegamos ao cenário propício para a criação do curso de Pedagogia Empresarial, tendo em vista a estratégia do capital para reverter quadros que lhe são desfavoráveis de tempos em tempos.

Ressaltamos, no entanto, que esse processo de reestruturação produtiva do capitalismo não foi caracterizado por vertentes únicas, nem teve comportamento linear ou completamente homogêneo, possuindo várias faces diferenciadas e complexas, razão pela qual optamos por tratar brevemente dos vários elementos do pensamento na área de administração que nortearam mais profundamente o capitalismo neste século, detendo-nos mais especificamente e dando maior ênfase ao taylorismo, já abordado, e à Qualidade Total, visto que são as duas vertentes que, respectivamente, abriram e fecharam o século XX.

Estabelecemos, assim, em ordem cronológica, o aparecimento de paradigmas de administração dentro deste século, chegando finalmente à Qualidade Total, tendo em vista nosso objetivo de identifica-la como um taylorismo modificado, sendo essencialmente a mesma estratégia gerencial e de controle da produção e do trabalhador.

3.3. Reestruturação produtiva e qualificação para o trabalho.

Se atentarmos para a história do capitalismo, veremos que é a história da reestruturação produtiva, onde o modo capitalista de produção tem que buscar adaptar-se e modificar-se a fim de vencer suas crises permanentes, de modo a controlar cada vez mais os trabalhadores, tanto em relação aos meios de produção quanto ao conhecimento e a natureza do trabalho.

Foi com esse propósito de aumentar seu poder de controle e fixar-se como modo de produção hegemônico que surgiu dentro do capital a teoria da administração científica, aliado ao processo de introdução crescente das máquinas nas fábricas, onde, embora a jornada de trabalho tenha sido reduzida, a sua intensidade foi aumentada, resultando em maior quantidade de trabalho despendido pelo trabalhador, conseguido

com a introdução de alterações tecnológicas nas máquinas e ferramentas e um controle maior da administração sobre os movimentos do trabalhador. (BRAVERMAN, 1980).

Contra o taylorismo e as condições de trabalho se fortalecem os movimentos sindicais e a luta organizada de trabalhadores, que oferecem resistência aos novos métodos de exploração, frutos da nova forma de organização do trabalho.

A organização sindical, principalmente as grandes centrais sindicais norte-americanas, começa a se tornar forte entre as décadas de 20 e 30 e a conquistar certos direitos que incomodavam os patrões. A resposta à piora das relações entre a classe operária e os agentes patronais na empresa foi o surgimento da técnica de **relações humanas**.

Relações humanas designa uma prática empresarial surgida entre os anos 20 e 30, uma forma de administração que cria novos conceitos como *diálogo* e *participação*, na busca por maior produtividade do trabalhador. O objetivo é “agir sobre indivíduos e grupos para provocar neles as atitudes que convêm à empresa”. (TRAGTENBERG, 1989, p. 17). A administração agora vai buscar, ao invés da rigidez de disciplina, a cooperação dos trabalhadores. (FÉLIX, 1984).

A escola de relações humanas atua com base na dinâmica de grupo, com a preocupação de dominar os conflitos instituindo sólidas relações sociais e cooperações espontâneas. (TRAGTENBERG, 1989). As organizações informais são enfatizadas como a forma mais natural de organização dos trabalhadores, propondo melhor conhecimento dessa maneira, sistematizando a exploração dos grupos que se constituem, naturalmente, entre os trabalhadores, obtendo maior controle sobre eles para transformá-los em instrumentos de aumento de produtividade. Ideologicamente ressalta-se a função da organização informal como se a organização formal houvesse desaparecido, tentando minimizar a função da estrutura hierárquica como mediadora da exploração do trabalho pelo capital. (FÉLIX, 1984).

A empresa começa a ter função social, aparecendo como um família, que garantia a seus membros realização pessoal, segurança e satisfação individual.

Com essas técnicas de administração houve o aumento da produtividade, a diminuição do absenteísmo e da rotatividade de pessoal e a melhoria de qualidade do produto. A organização passou a ser teoricamente mais democrática, com participação dos operários eleitos para o conselho das equipes, mas seus poderes eram limitados,

numa democracia ilusória. O participacionismo tornou-se mais uma técnica de manipulação da mão-de-obra operária, dando-lhe um poder simbólico que nada vale, a não ser como instrumento de manobra da classe trabalhadora. Utilizam-se ainda pressões do mercado para controlar a produção dos trabalhadores que recebem até prêmios coletivos para cada setor de produção.

No entanto, mesmo com todo esse movimento em direção à valorização do grupo e do bem-estar das pessoas, “não se alteram as bases da organização do processo de trabalho, o conteúdo das tarefas permanece vazio de significado, a monotonia, a individualização e a heterogestão continuam fomentando as tensões”. (MACHADO, 1996, p. 22).

Aliado ao surgimento dessa escola de relações humanas, o mundo capitalista viu a necessidade de impedir a expansão da revolução russa, que começava a influenciar o pensamento dos trabalhadores. Assim foi que o estado capitalista viu-se obrigado a criar direitos sociais e mecanismos compensatórios que seduzissem a classe operária.

O keynesianismo e o Estado do Bem-Estar (*welfare state*) foram os pilares político-ideológicos dessa fase. O keynesianismo sustentava a intervenção do Estado nas economias via gastos públicos de custeio e investimento, de forma a assegurar a demanda efetiva e, assim, o nível de emprego. O Estado do Bem-Estar conferia as condições institucionais para a garantia de sobrevivência dos indivíduos pela regulação do nível básico de salário/renda, seguridade social e assistência à saúde. (PELIANO, 2000).

No nível de administração, com a expansão do capitalismo e da concorrência de mercado internacional apoiada na modernização das comunicações e transportes, o processo de tomada de decisões é que vai se constituir no novo enfoque na busca pela manutenção das empresas no mercado, sendo necessário aumentar a eficiência e eficácia da administração para sobrevivência das empresas.

Surge então a **escola sistêmica**, que vai desenvolver modelos e técnicas para otimização do processo de tomada de decisão. A organização é considerada como um sistema, resultado da coordenação e da interação dos diferentes subsistemas. Disso resulta que para tomar as decisões adequadas é necessário entrelaçar todos os fatores possíveis da organização.

Desenvolvem-se áreas como a pesquisa operacional, que vai se ocupar, mediante modelos matemáticos, de encontrar a alternativa mais adequada tendo em vista os recursos existentes. Os teóricos da administração vão buscar elaborar uma abordagem científica baseada na tecnologia da informação, nos modelos estatísticos e matemáticos, na computação, com objetivo de transformar os administradores de empresas em líderes para alcançar o comando da própria sociedade.

Essas mudanças não alteram a base da estrutura da empresa, mas modificam os escalões intermediários, à medida que racionalizam a própria estrutura de administração, formalizando, também no escalão intermediário, “a divisão entre concepção e execução, entre trabalho intelectual – trabalho manual”. (FÉLIX, 1984, p. 57). Isso contribui para proletarizar também os empregados do escalão intermediário e criar uma mínima casta de administradores altamente especializados, que vão deter o poder de elaboração das informações.

No princípio, o escritório era o local do trabalho mental, e a oficina o local do trabalho manual (...) Mas uma vez que o próprio escritório sujeitou-se à racionalização, o contraste perdeu força. As funções de pensamento e planejamento tornam-se concentradas em grupos cada vez menores dentro do escritório, ao passo que para a massa dos demais empregados o escritório passou a ser o lugar do trabalho manual exatamente como no piso de fábrica. (BRAVERMAN, 1980, p. 267-68).

Essas propostas de administração introduzem novas formas de ajustamento da organização ao processo de produção capitalista, criando novas formas de subordinação e exploração do trabalhador, em resposta aos seus movimentos de organização. O capitalismo busca formas de neutralizar essa ação organizada, ao mesmo tempo que almeja o aumento de produtividade, reduzindo custos para enfrentar a concorrência que se torna cada vez mais acirrada.

No entanto, essa estrutura começa a apresentar sinais de falência no início dos anos 70, com a primeira grande crise do petróleo e outros fatores econômicos que forçam as empresas a se tornarem flexíveis em função de um mercado pouco previsível e altamente instável, além da mobilização dos trabalhadores qualificados contra os métodos tayloristas-fordistas de gestão da mão-de-obra e com as lutas sindicais pelos direitos trabalhistas junto às representações do capital. Toma forma, desde então, uma

política de liberalismo revisado, o neoliberalismo⁵, para dar conta dos negócios e uma nova composição social para lidar com as relações capital-trabalho.

Por essa época já havia nascido e vai se desenvolvendo a Teoria do Capital Humano, que começa seu movimento nos anos 60. Essa Teoria faz parte de um pensamento de administração que vai buscar na educação a solução para os problemas sociais do mundo, maquiando-se o fator de crise do capitalismo e de suas relações exploratórias, desviando para a falta de educação a culpa pelas desigualdades sociais.

O modelo japonês de produção industrial tem sido destacado como o marco técnico dessa nova fase da expansão capitalista, principalmente na sua mais aclamada criação, a chamada Qualidade Total. Sua importância para o Japão se credita à cultura econômica, política e social do país e as experiências internacionais mostram que os países têm procurado suas próprias soluções no processo de reestruturação produtiva, adequando-o às suas condições objetivas de trabalho e produção. Esse modelo, no entanto, é aqui entendido como um conjunto de características que tendem a predominar nas formas de organização do trabalho utilizadas nas indústrias japonesas, não significando, portanto, um modelo único e capaz de ser transportado para outros países exatamente como foi concebido. (LEITE, 1994).

A generalização da experiência japonesa bem como as tentativas de sua padronização mundo afora estão inseridas no processo de globalização - fase da expansão capitalista que envolve não só o processo de reestruturação produtiva como também a hegemonia econômica dos Estados Unidos e demais países industrializados, conformando a moderna divisão internacional do trabalho.

Reforçada ideologicamente pelo neoliberalismo, a reestruturação produtiva, no bojo do processo de globalização, modifica o padrão de produção convencional, o paradigma taylorista-fordista. O fordismo, na mesma linha do taylorismo, parcela a produção, com cada operário executando uma parte mínima do trabalho, repetidas vezes. Sua meta é reduzir a *porosidade* - os lapsos em que o trabalhador não produz. O

⁵ O modelo de política neoliberal a que estamos nos referindo aqui passa pela estratégia de manter um Estado forte em sua capacidade de romper o poder sindical e no controle da emissão do dinheiro, e fraco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas. Para que isso pudesse acontecer era necessário uma disciplina orçamentária com uma contenção dos gastos do bem estar social e com a volta do exército de desempregados de anos anteriores, criando um exército de mão-de-obra de reserva de trabalho para quebrar os sindicatos. Outras reformas se faziam necessárias para se estimular os agentes de maior poder

clássico filme de Chaplin, *Tempos Modernos*, satiriza ao mesmo tempo que exemplifica muito bem o modelo fordista da produção em série.

Em contrapartida, as alterações do padrão de produção convencional situam-se em novos processos de trabalho que emergem, “onde o *cronômetro* e a *produção em série e de massa* são ‘substituídos’ pela flexibilização da produção, pela ‘especialização flexível’, por novos padrões de busca de produtividade, por novas formas de adequação da produção à lógica do mercado”. (ANTUNES, 1999, p. 16). Surge, assim, o paradigma do *toyotismo* ou *ohnismo*.

O toyotismo surge a partir de elementos que vão se somando no cenário da indústria japonesa a partir de meados da década de 50. Tais elementos compreendem necessidades, tais como:

- O trabalhador operar simultaneamente várias máquinas e a empresa ser capaz de responder à crise financeira, aumentando a produção sem aumentar o número de trabalhadores;

- A importação de técnicas gerenciais dos supermercados americanos, dando origem ao chamado *kanban*, que é a estratégia de produzir somente o necessário e no menor tempo, baseado no modelo de reposição dos produtos somente depois da sua venda;

- A expansão do método *kanban* para as empresas subcontratadas e fornecedores;

- Atender rapidamente solicitações do mercado interno por produtos diferenciados e em pequenas quantidades, num processo que recebeu o nome de *just in time*, substituindo o modelo fordista de produção em série e em massa.

Dessa forma, o toyotismo vai se desenvolver a partir de uma estrutura com número mínimo de trabalhadores, onde a força de trabalho é ampliada, quando há uma exigência da demanda, pelas horas-extras, trabalhadores temporários ou subcontratação. (ANTUNES, 1999).

Além dessas características, o toyotismo ainda se caracteriza por uma estratégia de cooptação do trabalhador, na medida em que transforma a empresa numa bandeira de

econômico, como, por exemplo, reduzir os impostos dos grandes capitalistas, para que a desigualdade social continuasse a dinamizar as economias avançadas. (LALANDE, 1993).

luta dos trabalhadores, buscando enfraquecer as organizações sindicais e a luta dos operários contra o sistema de produção.

O capital, com essas técnicas de administração, procura criar uma imagem de que está oferecendo maior participação do trabalhador na gestão do trabalho, procurando, no fundo, evitar que o operário controle, de fato, o processo de produção. O trabalhador não quer só compreender o seu posto de trabalho, mas também o seu lugar na seção, o lugar desta na empresa, o papel desta na economia e assim por diante. Trata-se da disputa em formar um trabalhador para o trabalho ou um profissional-cidadão para o trabalho. O limite aqui é instável, porque acaba, mais uma vez, na velha e recorrente questão distributiva, qual seja, a de reter pelo capital ou redistribuir ao trabalho a produtividade social.

Novamente, a estrutura capitalista está apenas simulando dar maior poder de decisão e participação ao trabalhador e transmitindo uma idéia ilusória de que a empresa passa a se preocupar mais com o aspecto humano do seu funcionário, quando, na verdade, está interessada em sufocar tensões sociais e antagonismos que possam lhe interpor obstáculos, buscando a cooperação e a cumplicidade do trabalhador num processo que lhe explora e expropria. A subsunção do trabalhador ao capital, a sedução ao “espírito ou família Toyota” é muito mais intensa e qualitativamente distinta do fordismo. Este tentava cooptar pelo despotismo. A estratégia do “espírito Toyota” é mais “*consensual, mais envolvente, mais participativa*”, em verdade mais “*manipulatória*”. (ANTUNES, 1999 – itálico no original).

No toyotismo vai se desenvolver também a idéia do Círculo de Controle da Qualidade – CCQ, que busca substituir o controle gerencial intermediário pelo controle através do próprio trabalhador. Nessa estratégia busca-se, além do controle da qualidade, a eliminação da organização autônoma dos trabalhadores. Institui-se prêmios para o cumprimento de metas pelos grupos de trabalhadores, que não são obtidos caso apenas um deles falhe, o que faz com que cada um vigie o seu companheiro quanto à qualidade e produtividade do seu trabalho e também quanto ao absentismo. (ANTUNES, 1999). O CCQ tem ainda um objetivo ideológico garantido pela busca da gerência em envolver os trabalhadores com as metas da empresa e criar uma identidade entre a direção e os operários, que estariam trabalhando juntos com o mesmo ideal de fazer a empresa crescer, e com ela os seus funcionários. (LEITE, 1994).

Esses traços do modelo japonês de administração da produção e controle da qualidade vão dar origem, com todas as características de uma continuidade do movimento de idéias gerenciais desenvolvidas desde a escola de relações humanas, ao movimento que internacionalmente se denominou de Qualidade Total, que vai englobar as mudanças de paradigma de produção do modelo taylorista-fordista para o modelo do toyotismo na abordagem gerencial para controle e cooptação dos trabalhadores. (MACHADO, 1996; ARANHA, 1996).

O conceito de Qualidade Total “parte do pressuposto que produzir com melhor qualidade significa produzir com maior produtividade, pois isso resultaria em menos desperdício e menos retrabalho e, por fim, custos menores”. (MACHADO, 1996, p. 13).

Nesse paradigma o que se busca, além da qualidade do produto ou serviço, é a qualidade em todos os aspectos da empresa: na informação, no processo, na divisão, no pessoal, nos operários, engenheiros, gerentes, no sistema, nos objetivos, em todas as suas manifestações. E também a mesma qualidade é necessária entre os fornecedores e subcontratados, enfim, entre todos que fazem parte do processo de produção.

Para isso, a administração lança mão de diferentes elementos (DRÜGG e ORTIZ, 1994, p. 7):

- princípios da administração científica de F. TAYLOR, que é o da administração por especialistas a partir de padrões normativos técnicos;
- controle estatístico de SHEWHART, que são instrumentos de análise de qualidade do produto (características verdadeiras de qualidade e substitutas de qualidade) e do processo (fatores causa e efeito, como qualidade, custo, produtividade);
- conceitos sobre comportamento humano de MASLOW, MCGREGOR, HERZBERG;
- conceitos sobre fatores técnicos da qualidade de DEMING, JURAN, FEIGENBAUM, CORSEBY.

Essas técnicas conjugadas possuem, além do objetivo de maior produtividade e flexibilidade da empresa, o seu fator ideológico, como não podia deixar de ser num processo de reestruturação produtiva capitalista. Essa dimensão ideológica aparece nitidamente, segundo MACHADO (1993, p. 15), quando se desvenda os quatro objetivos essenciais reais da Qualidade Total:

- 1º - favorecer a identificação do trabalhador com a sua atividade de trabalho e com a organização empresarial;

- 2º - preparar a organização para as mudanças tecnológicas e organizacionais mais exigidas pelo regime da produção integrada e flexível;
- 3º - submeter toda a organização aos novos critérios internacionais de competitividade e produtividade;
- 4º - legitimar o mecanismo do mercado como referenciador das políticas das instituições.

Em 1980, os Estados Unidos começam a se preocupar com o novo paradigma, importando as idéias aplicadas no Japão, estabelecendo Programas e Prêmios da Qualidade, em busca de competitividade no mercado mundial, chegando na década de 90 como símbolo internacional da Qualidade.

Nessa época do início dos anos 90 foi que o movimento pela Qualidade atingiu o Brasil. Em 1990 o Governo Federal anunciou o Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade - PBQP, como o objetivo de "apoiar o esforço brasileiro de modernidade através da promoção da qualidade e produtividade, com vistas a aumentar a competitividade de bens e serviços produzidos no país". (BRASIL, 1990).

Num primeiro momento foi com as empresas que o Governo trabalhou e com quase todas as maiores do país, com participação de noventa por cento dos industriais brasileiros nos comitês criados pelo Programa, criando-se, inclusive, o Prêmio Nacional da Qualidade. (DRÜGG e ORTIZ, 1994).

Em 1992, as empresas públicas também aderiram ao Programa de Qualidade, expandindo-se depois a vários Ministérios e outros setores da administração pública.

O aumento da competitividade pelas suas diferentes vias, mas principalmente pela via da melhoria da qualidade e produtividade, passou a ser uma questão de sobrevivência, tendo esses cenários contribuído decisivamente para que o PBQP, nessa primeira fase, evoluísse, de forma consistente, no segmento industrial.

Em 1996, como resultado de discussões entre Governo, empresa, entidades trabalhistas e de consumidores, foi definida a primeira reorientação estratégica do Programa, delimitada no horizonte de tempo 1996/1998.

Nesta segunda fase, o Programa teve como foco de atuação quatro macroprioridades, expressas nos subprogramas em que estava desdobrado:

- a) Qualidade de Vida;
- b) Qualidade e Emprego;

- c) Qualidade e Produtividade no Setor Produtivo;
- d) Qualidade e Participação na Administração Pública. (BRASIL, 2000).

Em 1998, o PBQP passou por um segundo realinhamento estratégico, dando origem à terceira fase do Programa, com objetivo de energizá-lo, de forma a aumentar seu poder de mobilização junto aos diferentes segmentos públicos e privados da sociedade, tendo como eixo quatro estratégias aprovadas: “a organização por Metas Mobilizadoras Nacionais, eixo central desta nova fase, a Expressão Mobilizante, o Sistema de Gerenciamento Integrado e a coordenação conjunta por Órgão Público e Entidade Privada”. (BRASIL, 1999b, p. 2).

Em suma, permanece com a Qualidade Total a velha tática do capital para sustentar sua hegemonia, qual seja, a de manter e recuperar expedientes que têm ainda condições de impulsionar seu processo de expansão e valorização. Assim, o exemplo japonês e o asiático são marcantes pois que reúnem a subcontratação, a especialização flexível e a abundância de mão-de-obra barata, sob uma organização econômica racional e eficiente.

E não bastasse o domínio do capital sobre fatores objetivos do processo de trabalho, como a tecnologia e as teorias de organização, o capitalismo recorre ainda à necessidade de dominar os fatores subjetivos, como envolvimento pessoal, colaboração espontânea e voluntária, treinamento e formação contínuos, auto-desenvolvimento, trabalho em equipe, motivação, criatividade, sinergia. (MACHADO, 1996).

A utilização de mão-de-obra barata ainda se mantém hoje como a pedra fundamental da estrutura capitalista, desde os primórdios da separação e autonomização do capital das formas primitivas de subsistência. A especialização flexível foi outro expediente igualmente utilizado no passado pelo processo de expansão do capital industrial e comercial. A subcontratação, outro expediente utilizado pela Qualidade Total, teve registradas também manifestações históricas.

Enfim, o capitalismo enfrenta ciclos históricos de crise e remodelagem de sua estrutura produtiva, apresentando as soluções em cada época como novas abordagens que trazem um discurso de melhorias para o trabalhador e aproximação das classes, embora esse discurso esconda o fato de que as “novas abordagens” são na verdade reciclagem de técnicas antigas, onde a reestruturação produtiva tende a aumentar cada

vez mais a exploração do trabalhador e a extração de mais lucro do seu trabalho para os patrões.

Resta-nos, agora, analisar como esse discurso capitalista da Qualidade Total encara o trabalhador e sua qualificação, bem como a relação dessa teoria de administração com a educação, que vai nos interessar particularmente para contextualizar a pedagogia empresarial.

3.4. Qualidade Total, qualificação e educação.

Em decorrência do desenvolvimento do Controle da Qualidade Total e das condições do mercado, o novo trabalhador também tem que se adequar ao modelo e ser flexível, com alto grau de abstração, dominar diversos códigos lingüísticos, manusear e utilizar o computador, estar preocupado e engajado com a qualidade e os cursos e ser, sobretudo, multifuncional. (MORAES, 1996).

As novas exigências profissionais obrigam então o trabalhador a ter novas formações, trazendo, obviamente, mudanças na educação.

Paralelamente ao movimento da Qualidade Total na indústria e nas empresas, a educação também passou a incorporar os mesmos conceitos e a traduzi-los em termos educacionais e na estrutura escolar do país. Termos como flexibilidade, clientela, produtividade, metas, estratégias, gerência, controle da Qualidade, invadem o cenário pedagógico nacional, porque, no discurso da Qualidade, dentro da cadeia competitiva, “para tornar o país competitivo, deve ingressar também o sistema escolar”. (MACHADO, 1996b, p. 43).

As palavras de MEZOMO (1997, p. 11) traduzem bem esse discurso de valorização da Qualidade na educação como uma fórmula mágica de transformação:

Pensar na Escola Qualidade é alegrar-se pela oportunidade de viver numa época em que o país está sendo revitalizado pela nova filosofia da qualidade que tantos bons resultados tem produzido em todo tipo de organização.

Dentro do pensamento capitalista, a escola deve se tornar especialista em resolver problemas, que são resultados indesejados. E um resultado indesejado da escola é um egresso que não se integre a esta cadeia produtiva baseada na competição, que não trilhe os caminhos da “salvação”. Então, para o capital, é preciso garantir que a escola

não produza esse tipo de egresso. E ainda contribua com o sistema, na medida em que diminua seus custos e produza com a qualidade esperada. (MACHADO, 1996b).

A Qualidade na educação é medida, como em outras áreas, em função da satisfação do “cliente” específico, qual seja, a sociedade, o sistema para o qual ela produz o aluno, de acordo com suas expectativas e necessidades, embora o produto da educação seja de difícil mensuração.

Com isso, as questões sociais e políticas são assim transformadas em questões meramente técnicas, numa volta ao tecnicismo educacional, à Teoria do Capital Humano. Os problemas sociais e educacionais não são tratados como resultado e objeto de lutas em função da distribuição desigual e exploratória, desumana do capital e do poder, mas simplesmente como questões técnicas, limitadas a eficácia/ineficácia da gerência e administração de recursos humanos e materiais, relegando à má gestão e ao desperdício de recursos as condições desesperadoras de nossas escolas e educadores. Segundo esse discurso, o que falta às nossas escolas é produtividade e esforço dos professores, e não incentivo e recursos do Governo. Para os defensores desse paradigma, tudo se resolve com Qualidade Total, melhor gestão dos recursos, comprometimento pessoal, trabalho em equipe. (SILVA, 1994).

A pedagogia que o capitalismo impõe, nesse contexto, traz consigo a marca do treinamento massivo, intensivo, periódico e rotineiro, enfatizando o desenvolvimento de técnicas de motivação e participação, além de desenvolvimento da personalidade e do comportamento, no que pode ser chamado de *neo-tecnicismo*, numa volta da educação pensada apenas com uma questão técnica e descontextualizada de suas questões estruturais, conforme nos mostra FIDALGO (1999, p. 32):

O caráter adestrador do tecnicismo, tão presente nos sistemas de ensino e principalmente na formação profissionalizante, não deixa de estar presente na formação exigida por essas mudanças, que requer do trabalhador uma enorme capacidade de adaptação. Mas, ainda que de forma subsumida ao controle, os requerimentos de qualificação exigem a formação de hábitos anteriormente esquecidos pela escola, tais como: a participação, a cooperação e a multifuncionalidade.

O aprendizado na visão capitalista deve focalizar mudanças de comportamento do educando, para que este se conscientize de seu papel na cadeia produtiva como fornecedor e cliente, buscando, inclusive, padronizar o trabalho mental. (FIDALGO, 1996).

Dentro de todo esse contexto, o trabalhador moderno, segundo as expectativas do capital, deve aprender a aprender, saber pensar e não apenas saber fazer funcionar. Sua formação deve ser permanente:

Isso inclui condição de avaliar processos complexos, visão geral da situação e evolução, capacidade multidisciplinar e, sobretudo, formação permanente. Sendo qualidade, atributo humano, ela somente emerge, faz e se faz em ambiente humanamente adequado. (DEMO, 1994, p. 42).

O capitalismo exige, assim, ao longo de sua história, cada vez mais uma formação profissional acelerada e certos profissionais qualificados para se adaptar às novas e emergentes funções e desafios do mercado. No ensino, nas últimas três décadas, isso acaba se traduzindo por valores nas reformas ligadas aos discursos sobre educação permanente.

Em 1968, com a Lei n. 5.540, a extensão é indiscutivelmente colocada como aspecto da educação permanente inserido no contexto brasileiro, fazendo da universidade um centro de atualização e desenvolvimento à clientela das mais diversas origens. Basta lembrar o que falamos anteriormente sobre a pós-graduação, que começa oficialmente por essa época, impulsionada pelo governo com seus incentivos aos docentes pós-graduados e na manutenção dos cursos de aperfeiçoamento e especialização em nossa estrutura de atualização de conhecimentos depois da graduação.

A própria explosão dos cursos de pós-graduação *lato sensu* é reflexo desse momento de evidência da educação permanente, flexibilização, atualização de conhecimentos, necessidade de qualificação pelo trabalhador para estar apto a enfrentar os reveses do mercado de trabalho, o desemprego estrutural e aprender a se adaptar.

Não importam muito os fundamentos do curso, a sua adequada estruturação, o seu conteúdo, a sua avaliação. A educação permanente e a especialização constante criam um nicho de mercado crescente e cujos lucros podem ser medidos pela proliferação de entidades, instituições, empresas da especialização por todo o país.

E não há até o momento um controle efetivo por parte dos órgãos reguladores do Estado sobre as instituições ou cursos *lato sensu*. Pode haver vazio de conteúdo, distanciamento da pesquisa e do desenvolvimento crítico do pensamento e isso só será percebido se algum aluno de um desses cursos resolver questionar suas estruturas, o que será bem difícil, já que geralmente sabe-se que ele está ali para melhorar o seu

currículo, aumentar suas chances no mercado de trabalho, fazer jus a uma gratificação por qualificação, enfim, buscar estar apto a concorrer no mundo do capital monopolista, do desemprego em massa, da redução de cargos e salários, da modernização. (SPAGNOLO e SEVILLA, 1994).

Os cursos de especialização, extensão e aperfeiçoamento são vistos como possibilidades do adulto de conduzir-se em estudos específicos e especializados, com vistas a produzir com maior rapidez e objetividade a formação de técnicos especializados, sendo propostas claras de inserção de pressupostos da educação permanente na universidade brasileira.

Em síntese, a educação permanente e a Qualidade Total na educação têm propósitos claros de privilegiar o ensino de habilidades necessárias ao capital no atual estágio de sua reestruturação produtiva, à medida que devem produzir indivíduos com capacidade de agir com eficácia, modelando neles a consciência requerida pela competitividade, onde tudo é um ato de sobrevivência. O sistema de ensino deve formar individualidades dentro da lógica do sistema produtivo, numa prática pedagógica articulada aos interesses do capital. (SOUZA JÚNIOR, 1996).

É dentro desse universo que vai nascer a Pedagogia Empresarial, impulsionada pela iniciativa da Qualidade Total no país e o foco da qualificação permanente dentro das empresas, incorporando em seu discurso os elementos que constituem a estrutura do controle de qualidade e seus pressupostos advindos da administração de empresas.

Para analisar especificamente essa área de conhecimento e seu discurso, no entanto, devemos apresentar de forma genérica, a especialização em Pedagogia Empresarial, a fim de delinear seus objetivos e conteúdos, bem como o contexto em que se insere no cenário brasileiro.

Para tanto, apresentaremos breve relato sobre a importância atribuída à pedagogia dentro das empresas, principalmente na área de treinamento. Em seguida apresentaremos os fundamentos da Pedagogia Empresarial em si, delineando os pressupostos em que ela se baseia, os quais se apóiam principalmente no discurso da Qualidade Total.

3.5. A pedagogia na empresa.

A área de recursos humanos nas empresas brasileiras nas últimas duas décadas viu-se repleta de profissionais formados em diversos campos acadêmicos, tais como Pedagogia, Psicologia, Engenharia, Filosofia, Letras, Sociologia, Direito, Administração de Empresas, Economia, cujos currículos formativos, à exceção dos cursos de licenciatura, não possuem uma formação pedagógica fundamentada nas diferentes teorias educacionais.

Dessa forma, tais profissionais, envolvidos com as atividades de treinamento nas organizações, carecem, segundo BOMFIN (1998, Prefácio), de “uma matriz pedagógica norteadora para o seu trabalho para que, a partir dela, possa criticar, criar e recriar e até buscar outras fontes pedagógicas que possam oferecer suporte aos seus desafios diários”.

ANDRADE (1985) afirma que esses profissionais de recursos humanos possuem escasso acesso a bibliografia específica da área, sendo que o pouco que é lido não passa por um crivo crítico, daí a grande predominância de modismos inconseqüentes. Esse autor comenta, ainda, que a falta de formação pedagógica entre o profissional do treinamento acarreta a constrangedora e preocupante inexistência de um quadro teórico objetivo para definir o processo de ensino aprendizagem a determinadas ações que se desenvolvem no âmbito do treinamento.

BOMFIN (1998) acredita que a importância das correntes pedagógicas no ambiente do treinamento surge do fato desse conhecimento se configurar como base fundamental para todo profissional da área, para que dessa base possa se adquirir sustentação teórico-metodológica no processo ensino-aprendizagem (processo educacional) do trabalhador dentro das empresas.

O autor faz um estudo acerca da influência pedagógica no treinamento empresarial, argumentando que nos anos 70 o que predominava era uma grande ênfase na tendência tecnicista, sendo requisitada pelos profissionais do treinamento literatura prática, objetiva e instrumental que cuidasse da técnica e do método e deixasse de lado teorias pouco úteis.

Já em meados da década de 80, o treinamento começa a ser encarado como prática baseada na pedagogia, tendo esta, influência e presença necessárias na atividade

de aprendizagem na empresa, sendo que os princípios universais de aprendizagem são fundamentais para o ensino formal em sala de aula e para as situações de treinamento, observando-se os ajustes necessários. (MACIAN, 1987).

Os objetivos pretendidos com a Pedagogia no Trabalho ou a aprendizagem organizacional seriam “obter sucesso, capacidade de rendimento, novas metas, estruturas de papéis” (BENNIS, 1988 *apud* BOMFIN, 1998, p. 37). Para obter os resultados esperados pelas empresas, o treinamento iria então se armar de duas categorias de aprendizagem vinculadas às bases pedagógicas, a *aprendizagem de manutenção* (que privilegia o conhecido, o conhecimento já adquirido) e a *aprendizagem inovadora* (que lida com situações, problemas e assuntos novos, de mudança, reestruturação). (BENNIS, 1988 *apud* BOMFIN, 1998).

A pedagogia do treinamento, para CARVALHO (1988), concentrar-se-ia numa pedagogia cuja ênfase estaria na ação, na atividade realizada pelo aprendiz através da atividade profissional.

Como vemos, segundo esses autores, defensores da incorporação de processos pedagógicos ao treinamento nas empresas, existe uma demanda no mercado de trabalho dos profissionais do treinamento pela aquisição de conhecimentos e fundamentos pedagógicos que venham a nortear o desenvolvimento de suas atividades.

Para atender essa demanda dentro das empresas é que se encaixa o curso de especialização em Pedagogia Empresarial, que vai se pautar na tarefa de se ocupar dos processos de ensino e aprendizagem no âmbito das organizações.

Em síntese, podemos identificar na criação da Pedagogia Empresarial o fato de que o curso de graduação em pedagogia não teve, em sua história no país, um campo de conhecimento e de atuação bem definido e esclarecido, o que provocou, em função de necessidades dos pedagogos e da própria transformação da sociedade, a busca pela inserção do profissional de pedagogia dentro das empresas, mesmo que disputando espaço com outros profissionais do desenvolvimento de Recursos Humanos.

Além da ampliação do mercado de trabalho do pedagogo, contribuíram fortemente para o surgimento da Pedagogia Empresarial os conceitos de Qualidade Total e educação permanente e o aumento da demanda por cursos de pós-graduação *lato sensu* no país, fatores que formam o cenário em que a Pedagogia Empresarial se fundamenta, tendo nascido exatamente no momento de efervescência do discurso da

Qualidade Total no Brasil e na busca por profissionais flexíveis e qualificação profissional pelas empresas, ganhando forças à medida que esse discurso da qualificação empresarial vai se desenvolvendo e conquistando espaço.

Agora, então, discutidos todos esses aspectos que contribuíram para formar as condições para que a área de Pedagogia Empresarial pudesse emergir e se fixar no cenário educacional brasileiro, passaremos a apresentar os fundamentos dessa especialidade pedagógica e sua relação com as empresas.

3.6. Fundamentos da Pedagogia Empresarial.

Perpassa a proposta do curso pela compreensão da educação como um fenômeno que se processa em quaisquer grupos humanos voltados para o desenvolvimento de pessoas e de processos sociais, ocorrendo em diversas formas, lugares e modalidades, seja formalizado ou não, estruturado ou não. A pedagogia, como teoria da educação, estenderia suas ações para além dos atos que têm lugar na escola, instituição formalmente responsável pelo educar, abrangendo também os mais diversos locais onde se planeje e efetive o desenvolvimento humano. Privilegiando a empresa como espaço onde se realiza o processo educativo, emerge a área da Pedagogia Empresarial.

A educação, nesse discurso, é encarada como

conjunto de experiências individuais ativas, mutáveis, onde a pessoa procura selecionar, absorver e incorporar informações, relacionando-as e reorganizando-as com as já existentes em seu potencial. Esse processo, nos níveis cognitivo, emocional e motor, tem a finalidade de criar novas informações, orientar suas ações, interagir com outros indivíduos, ou contribuir para modificar o ambiente. Essa forma de encarar o processo educativo faz com que as concepções de aprendizagem e ensino se adaptem às novas condições onde a pessoa atua, desenvolvendo toda a sua potencialidade, agora renovada e emergente. (CARVALHO, 1999, p. 19).

Tendo essa visão de educação como elemento presente em qualquer ambiente, a Pedagogia Empresarial vai se constituir num campo de conhecimento que se propõe a se ocupar dos processos de ensino e aprendizagem no âmbito das organizações de qualquer segmento ou dimensão, no setor público ou privado. Em outras palavras, cuidar do caráter educativo das ações ligadas ao desenvolvimento de Recursos Humanos nas empresas.

Não desconsidera, no entanto, em sua proposta, a existência, inclusive mais antiga e experiente, da especificidade da atuação de diversos profissionais ligados à atividade – psicólogos, assistentes sociais, pedagogos, administradores de empresas, engenheiros, sociólogos, economistas e outros. Ao pedagogo empresarial, para que se destaque e diferencie desses profissionais, estaria assegurada uma visão de totalidade, de estrutura, organizando as ações em função de assegurar o auto-desenvolvimento e o desenvolvimento social.

O pedagogo empresarial, de acordo com o discurso defendido pelo curso, tem o papel de realizar diagnósticos de necessidades de aprendizagem nas organizações, atendendo às propostas dessas organizações no que se refere à política de recursos humanos, elaborando os planos e programas pertinentes, executando ou assessorando na execução dos respectivos programas, assim como avaliando e validando-os junto aos treinandos e à própria organização.

A inserção do curso no cenário acadêmico encontrou legitimidade nas novas estratégias de modernização do país, traduzidas pelo já mencionado PBQP - *Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade*. A preocupação básica seria a de formar profissionais capazes de gerir o subprograma de capacitação de recursos humanos voltado ao desenvolvimento do homem no trabalho e não somente para o trabalho.

Além de buscar legitimar-se pela inserção de políticas públicas que exigiriam a formação do profissional de Pedagogia Empresarial para atuar no mercado de trabalho, o curso busca se justificar na afirmação de que as empresas estão solicitando profissionais capazes de enfrentar uma permanente transitoriedade, imposta pelas mudanças sócio-econômico-tecnológicas. Há necessidade de generalistas, pessoas capazes de aprender a aprender, para se adaptar rapidamente a novas situações. As empresas, nesse sentido, exigem resultados tanto do sistema educativo, quanto de seus próprios processos internos, já que a escola não tem capacidade de suprir-lhes os resultados desejados.

Além disso, as empresas, dentro da reestruturação produtiva do capitalismo esperam a cooperação e participação voluntária de seus funcionários, que poderá ser conseguida pela ação do pedagogo empresarial, na aplicação de técnicas de gestão e dinâmica de grupos, motivação, valorização pessoal.

A empresa, com isso, está interessada em transformar o trabalhador em seu “parceiro”, procurando criar uma “simbiose” entre o empregado e seu empregador, com objetivo de sentir-se membro de uma organização grandiosa, e dessa forma voltar-se totalmente para os interesses organizacionais. (FREITAS, 1999). Tal interesse constitui-se, claramente, numa retomada da filosofia da escola de relações humanas e seus desenvolvimentos posteriores.

Essa parceria, na verdade, como vimos anteriormente, é um processo de cooptação, de subsunção do trabalhador, com objetivo de fazê-lo emocionar-se com seu trabalho e transformar a empresa em seu projeto de vida. Qualquer resistência a esse processo de sedução é visto como um produto da ignorância, donde vem a insistência da educação e do treinamento na implementação dos projetos de qualidade nas empresas, com o discurso de que fora da Qualidade Total não há salvação possível para o indivíduo nem para a humanidade. (MACHADO, 1996b).

O mundo empresarial, em função das mudanças tecnológicas que se sucedem vertiginosamente, não é capaz de prever como os modos de produção vão se configurar dentro de uma década. Como o sistema educacional é lento e moroso em suas transformações, atrelado também às iniciativas governamentais, a própria empresa vai buscar preparar seus funcionários para enfrentar o futuro e adequar-se aos objetivos e metas da organização.

As empresas têm se fortalecido no campo do treinamento, constituindo o seu próprio corpo docente (profissionais de treinamento) e/ou contratando serviços de terceiros, com estratégia para assegurar que a mão-de-obra, da qual necessita, possa estar disponível e qualificada conforme suas necessidades de Qualidade e de produtividade. (BOMFIN, 1998, p. 23).

O discurso veiculado no contexto da Pedagogia Empresarial é o mesmo daquele apresentado na Qualidade Total, de que as formas de trabalho se mostram cada vez mais efêmeras, e que sua evolução é tão rápida que exigiria uma constante readaptação das pessoas, o que obriga a formação ou preparação para o trabalho a ter uma função completamente distinta da que atualmente assume.

Indivíduos dotados de conhecimentos de caráter generalista, com acesso a uma ampla cultura interdisciplinar e visão global dos sistemas mais amplos, determinada capacidade de traçar conexões e estabelecer relações com outros aspectos e atividades,

numa certa predisposição a enfrentar os problemas individualmente e em seu contexto, tudo isso são características dos novos profissionais desejados pelo mercado de trabalho. Um técnico deve ter competência na elaboração ou realização de um produto ou atividade, mas, além disso, deve saber ou entender o que faz, porque o faz e quais as conseqüências globais de sua atividade. “Assim, para atender às inovações sociais, culturais, econômicas, políticas e tecnológicas, é preciso investir pesado nas pessoas através da educação e do desenvolvimento profissional”. (BOMFIN, 1998, p. 18).

Ou, nas palavras de LUCENA (1995, p. 11):

No campo econômico-empresarial, a própria natureza das organizações está mudando: terão que se manter flexíveis ao se defrontarem com as demandas de transformações; suas estruturas burocráticas terão que ser substituídas por estruturas dinâmicas que são formadas para atingir determinados objetivos e redesenhadas quando novas alternativas de objetivos são equacionadas.

O novo trabalhador exigido pelo mercado é aquele flexível e com maior capacidade de abstração e que, além disso, seja facilmente padronizável, tendo facilidade para padronizar seu comportamento, habilidades e hábitos pessoais de trabalho. É necessário que o novo modelo integrado e flexível trabalhe a criatividade, o poder de iniciativa, a cognição, o raciocínio lógico e o potencial de criação, para prover capacidade de respostas imediatas por parte da força de trabalho. (SOUZA JÚNIOR, 1996).

Surge também, ao mesmo tempo em que o especialista cede lugar ao generalista, a revalorização do trabalho em equipe, aquele mesmo conceito cultuado na escola de relações humanas, do qual a Pedagogia Empresarial vai também se aproximar.

A revalorização do trabalho em equipe é uma necessidade da nova dinâmica dos conhecimentos rápidos e superáveis, onde ninguém pode estar seguro de seus saberes. É preciso interagir e trabalhar coletivamente, o trabalho torna-se mais interdependente, exigindo que todos entendam de tudo. Somente o coletivo, o grupo, a equipe é que podem trazer contribuições que contemplem a complexidade das situações que a empresa enfrenta. (FREITAS, 1999, p. 78).

Essa equipe, além de prover capacidades de maior produtividade e adaptabilidade, também tem o objetivo, talvez principal, de proporcionar uma *cultura do controle*, conforme já estabelecemos anteriormente.

A concorrência, o mercado externo, a instabilidade do modelo sócio-econômico são empregados como fatores independentes e que atingem diretamente a empresa. E sendo a empresa defendida como o sustentáculo da salvação nacional, a única forma pela qual o indivíduo pode ascender na escala social, a nova “família” do trabalhador, ele é incitado a lutar pela qualidade e pelo controle dos processos, até porque muitas vezes seu salário depende disso. Assim, cada elemento do grupo passa a controlar o restante.

Ainda, na mesma linha de raciocínio, a empresa moderna, calcada no padrão tecnológico baseado em sistemas de informação que projetam o processo de produção com modelos de representação do real e não com o real, necessita de um trabalhador com maior capacidade de abstração. E por isso mesmo, pelo caráter altamente integrado dos sistemas, os problemas quando ocorrem não atingem um único setor, mas o conjunto. Para resolver o problema, aparece a equipe e a “redescoberta” da humanidade do trabalhador pelo capital:

Para enfrentar a ‘vulnerabilidade’ tecnológica, o capital está redescobrando a humanidade esquecida do trabalhador assalariado (humanidade ignorada pelo taylorismo). O capital, forçado pela vulnerabilidade e complexidade de sua base tecno-organizacional, passou a se interessar mais pela apropriação de qualidades sócio-psicológicas do trabalhador coletado através dos chamados sistemas sócio-técnicos de trabalho em equipes, dos círculos de qualidade etc. Trata-se de novas formas de gestão da força de trabalho que visam garantir a integração do trabalhador aos objetivos da empresa. (CASTRO, 1993 apud FRIGOTTO, 1994, p. 51).

Diante de tudo isso, estaria configurado um ambiente propício à preparação de profissionais munidos de teoria pedagógica para exercerem atividades relacionadas à formação nas empresas. No entender de NAETHE (1992, p. 33), hoje

a grande oportunidade pedagógica está centrada no homem, pois, enquanto força de trabalho, quanto mais estiver treinado, flexível e consciente, mais estará capacitado a atuar em níveis mais elevados de produtividade e Qualidade.

Dessa forma, o curso de Pedagogia Empresarial vai buscar preparar profissionais para atuação junto às empresas, na instituição de programas de qualificação e requalificação profissional, produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico, análise sócio-psico-pedagógica do fator humano nas organizações,

desenvolvimento de políticas e técnicas de treinamento, assim como estratégias de avaliação, acompanhamento e validação dos Recursos Humanos nas empresas.

No entendimento de BOMFIN (1998), o pedagogo empresarial, enquanto profissional do desenvolvimento de Recursos Humanos ligado aos pressupostos da conjuntura sócio-econômica atual, tem os objetivos de

- Habilitar os empregados de forma progressiva para a realização de tarefas de maior preparação e responsabilidade;
- Atualizar os conhecimentos e habilidades que pretendam confrontar os avanços produzidos nas empresas e na tecnologia empregada em cada posto de trabalho;
- Fazer da formação profissional uma fonte de satisfação profissional e de melhora pessoal, ao mesmo tempo que se cumprem necessidades das empresas.

Para isso, e para que sua atividade não esteja apenas centrada no adestramento, treinamento e/ou desenvolvimento, BOMFIN (1998, p. 19) declara ser preciso que

o Profissional de Treinamento e Desenvolvimento reflita e aja com base numa sustentação teórico-metodológica que lhe permita intervir e contribuir no processo de mudança em curso, num cenário onde a Formação, o Desenvolvimento e a Educação Permanente dos recursos humanos requerem que os treinandos sejam percebidos e tratados como SERES HUMANOS, tendo em vista os paradigmas emergentes das novas relações do capital-trabalho.

Em síntese, analisando todo este capítulo e concluindo nossa exposição acerca dos aspectos que contextualizam a implantação do curso de Pedagogia Empresarial, podemos dizer que o capitalismo, ao longo de sua história, procurou se constituir como o horizonte ideológico da sociedade. Os trabalhadores foram e estão sendo permanentemente transformados em sujeitos abstratos de uma cidadania e de uma institucionalidade que os negam. Os capitalistas pregam seu modo de produção e organização como aquele que representa a plena realização da espécie humana, negação da existência das classes antagonicas. O discurso do capital visa transmitir a idéia de que os antagonismos são coisa do passado e que capital e trabalho são parceiros ativos.

Essa estratégia visa subordinar as classes operárias através da imposição de um modo de produção que seria o único possível.

Nessa estratégia capitalista de criar uma imagem ilusória de sua estrutura, o movimento real e contraditório das classes antagônicas passa por um processo de transformação em algo inexistente, onde o trabalho e o capital são apresentados como elementos de uma história natural, que só poderia ser assim mesmo e onde a tecnologia seria a mola propulsora dessa transformação. O mercado não é apresentado como sendo um fenômeno das forças e relações capitalistas de produção e o trabalhador e o capitalista são vistos como funcionários com hierarquias diferentes, mas dentro do mesmo barco da sociedade do consumo. Ideologicamente, atribui-se ao consumidor a determinação da produção e não de imposições de marketing e necessidades criadas pelo próprio capitalismo como meio de seu desenvolvimento. Assim faz-se necessário eliminar toda e qualquer manifestação de antagonismo e de imperfeição na produção da mercadoria.

Essa é uma luta ideológica que visa negar a possibilidade de uma identidade classista do trabalhador, negar suas formas de se organizar e procurar se libertar dessa dominação. Os capitalistas afirmam que o trabalhador passa a ser o grande palco central das relações e que o capital está agora voltando seus olhos para o fator humano e a elevação da qualidade de vida das pessoas, procurando-se eliminar as classes e suas lutas. O fim da sociedade do trabalho é anunciado como consequência da ciência e da tecnologia e seu poder de solução das contradições sociais (ANTUNES, 1999).

Para concretizar essa luta ideológica, o capital lança mão de técnicas de administração num processo de reestruturação produtiva que culmina com o aparecimento de conceitos como Qualidade Total e educação permanente, que são bases para a estruturação da área de Pedagogia Empresarial.

Dessa forma, o curso, por se apoiar no discurso da Qualidade Total, preocupa-se em formar pedagogos empresariais que atuem no desenvolvimento de Recursos Humanos nas empresas para atender as necessidades do processo de aumento da qualificação profissional nas organizações e da lógica dessa reestruturação produtiva do capital, que busca seduzir o trabalhador e fazê-lo adequar-se aos padrões exigidos pelo mercado capitalista.

Para tanto, a Pedagogia Empresarial vai pautar-se numa concepção de educação ampla e genérica, defendendo-a como um fenômeno que ocorre nos mais diversos lugares, sendo a empresa um de seus *locus* principais e, por isso mesmo, um espaço onde o pedagogo deve procurar se inserir, enquanto profissional ligado à teoria e prática da educação.

O curso, porém, dados seus fundamentos, possui um caráter contraditório, à medida que, estando estruturado de acordo com o paradigma da Qualidade Total, liga-se aos interesses do capital e a suas estratégias de cooptação, sedução e controle do trabalhador, sendo o pedagogo empresarial um instrumento do empresário para auxiliá-lo na tarefa de transformar o trabalhador em parceiro da empresa, em ocultar os antagonismos sociais, em estimular o espírito de cooperação do operário. Mas, ao mesmo tempo, esse pedagogo empresarial, pode transformar-se em instrumento a favor dos trabalhadores, quando transmitir conhecimentos que possam garantir ao trabalhador formas de entender sua condição e tentar lutar por mudanças.

Agora devemos passar ao próximo e último capítulo deste trabalho, no qual faremos a apresentação e análise dos dados coletados em nossa pesquisa, através dos quais poderemos formular concretamente nossas considerações acerca da proposta pedagógica do curso.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

O propósito deste capítulo é conhecer os objetivos e conteúdos trabalhados na Pedagogia Empresarial, verificar e comparar a bibliografia dos cursos, o grau de formação dos professores e sua vinculação com a área, bem como se onde existem os cursos de especialização existem disciplinas na graduação voltadas para esse fim.

Para tanto, estruturamos esse capítulo de forma a apresentar inicialmente as instituições existentes no Brasil, e em seguida, as três instituições que foram objeto de nosso estudo. Por último destacamos as análises realizadas a partir dos dados coletados.

Tendo em vista a natureza dos dados obtidos realizamos as análises de forma conjunta e, em certas ocasiões, em separado, conforme a especificidade de cada elemento analisado.

Em nossa pesquisa encontramos treze instituições de ensino que mantêm cursos regulares de especialização em Pedagogia Empresarial, espalhados pelo país, conforme demonstra o quadro I abaixo.

QUADRO I: Demonstrativo das Instituições encontradas, Dependência Administrativa e Local de origem.

| Instituição | Dependência Administrativa | Local |
|--|----------------------------|-------------------|
| Centro de Educação Profissional da Fundação MUDES | Particular | Rio de Janeiro/RJ |
| Centro Pastoral, Educacional e Assistencial Dom Carlos - CPEA | Particular | Palmas/PR |
| Faculdade do Espírito Santo - FAESA | Particular | Vitória/ES |
| Faculdade Pio X | Particular | Aracaju/SE |
| Instituto Brasileiro de Pesquisas Econômicas - INBRAPE | Particular | Londrina/PR |
| Universidade de Marília - UNIMAR | Particular | Marília/SP |
| Universidade de Santo Amaro - UNISA | Particular | Santo Amaro/SP |
| Universidade Estácio de Sá - UESA | Particular | Rio de Janeiro/RJ |
| Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais de Minas Gerais - CEPENMG | Particular | Belo Horizonte/MG |
| Universidade Federal de Uberlândia - UFU | Federal | Uberlândia/MG |
| Universidade Luterana do Brasil - ULBRA | Particular | Canoas/RS |
| Universidade Severino Sombra - USS | Particular | Vassouras/RJ |
| Universidade Tuiuti do Paraná - UTP | Particular | Curitiba/PR |

Como podemos observar do quadro acima, a quase totalidade (92%) dos cursos são de natureza privada, com uma distribuição predominante nas regiões sul e sudeste, com destaque para os estados do Paraná e Rio de Janeiro, com 23% dos cursos cada.

Devemos ainda destacar que 23% das instituições não estão ligadas ao Ensino Superior, o que comprova o aspecto levantado no capítulo anterior quanto à flexibilidade da legislação da pós-graduação *lato sensu* na criação e manutenção de cursos por quaisquer instituições de ensino, mantendo relação com o mundo acadêmico-científico ou não.

Dessas treze instituições, apenas três se dispuseram a fornecer todas as informações solicitadas.

QUADRO II: Demonstrativo das Instituições Pesquisadas, Dependência Administrativa, Local e Ano de Criação.

| Instituição | Dependência administrativa | Local | Criação do curso |
|--|----------------------------|-------------------|------------------|
| Universidade Estácio de Sá - UESA | Particular | Rio de Janeiro/RJ | 1988 |
| Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais de Minas Gerais - CEPENMG | Particular | Belo Horizonte/MG | 1999 |
| Universidade Federal de Uberlândia - UFU | Federal | Uberlândia/MG | 1999 |

Conforme podemos perceber no quadro II, as instituições estudadas são duas particulares e uma pública, embora o CEPENMG, ainda que possua caráter privado, esteja ligado diretamente à UEMG - *Universidade Estadual de Minas Gerais*.

Os três cursos estão localizados em grandes centros, nos quais estão instaladas indústrias e empresas de grande importância, possuindo, portanto, um mercado de trabalho aberto ao pedagogo empresarial.

No que diz respeito ao tempo de existência dos cursos, em duas instituições a Pedagogia Empresarial foi criada recentemente (1999), enquanto o CEPENMG mantém o curso mais antigo no país (1988).

O primeiro item de nossa análise diz respeito aos objetivos dos cursos dessas três instituições, expressos através de seus respectivos projetos de criação e sintetizados no quadro III abaixo:

QUADRO III: Demonstrativo dos Objetivos dos Cursos de Pedagogia Empresarial por Instituição.

| Instituição | Objetivos |
|-------------|--|
| UESA | <ul style="list-style-type: none"> • Habilitar o aluno para instituir programas de qualificação e requalificação profissional. • Produzir e difundir o conhecimento científico e tecnológico nas empresas. • Estruturar setores de treinamento. • Desenvolver metodologias adequadas à utilização das tecnologias da informação e da comunicação nas práticas educativas. |
| CEPEMG | <ul style="list-style-type: none"> • Analisar sociológica, psicológica e pedagogicamente o fator humano nas organizações, destacando possíveis formas de treinamento, desenvolvimento e educação, bem como os processos de avaliação e validação dos Recursos Humanos nas empresas. • Evidenciar as formas educacionais desenvolvidas no âmbito das empresas e os recursos disponíveis para a aprendizagem efetiva. • Preparar os Pedagogos Empresariais para uma atuação junto ao segmento de empresas públicas e privadas, de micro, pequeno, médio e grande porte. |
| UFU | <ul style="list-style-type: none"> • Qualificar o profissional da educação para atuar no setor empresarial. • Oferecer ao profissional que atua no setor empresarial possibilidades de aprimoramento de sua prática. • Favorecer a compreensão dos pressupostos de modelos gerenciais. • Propiciar momentos para estudos, reflexões e pesquisas sobre a organização empresarial. • Possibilitar ao profissional da educação uma melhor compreensão da Administração e do Planejamento na área de Recursos Humanos. |

Analisando o quadro acima, podemos perceber que os três cursos possuem objetivos semelhantes, embora suas definições específicas variem. Todos tratam do fator humano nas organizações e buscam formar profissionais para atuar no setor empresarial, com vistas a trabalharem o treinamento, desenvolvimento, qualificação, educação e planejamento dos Recursos Humanos nas empresas, pautando-se na compreensão da Administração e do pensamento empresarial.

Quanto às justificativas apresentadas nos projetos de curso, verificamos que devido ao seu caráter pouco objetivo, tornou-se inviável elaborarmos um quadro sintético com estes discursos. Por isso, optamos em transcrever dos projetos a forma como esses cursos apresentam as razões para sua implementação e existência.

Nesse sentido, o curso da UFU destaca três eixos temáticos que estariam em maior evidência no interior da academia e do setor produtivo e que justificam a criação de um curso de especialização em Pedagogia Empresarial:

- *as mutações e as novas configurações do mundo do trabalho na sociedade moderna;*
- *a constituição de um novo paradigma técnico-econômico, implicando reestruturação do setor produtivo e definição de novas trajetórias organizacionais;*
- *papel da educação como base do resgate da qualificação no processo de trabalho.*

Por seu turno, o CEPEMG apresenta o argumento de que os desafios postos pela modernidade exigem que a educação, passível de lugar de destaque nas ações das organizações públicas, privadas, de pequeno, médio e grande porte, ofereça sua contribuição.

Da mesma forma, a UESA advoga o nascimento, a partir dos anos 80, de novos paradigmas de administração de empresas e do mundo empresarial como um todo, que exigem maior qualificação dos funcionários e maior integração das pessoas dentro das organizações, com o intuito de buscar a qualidade nos processos e na vida dos trabalhadores.

Com efeito, os três cursos mostram-se semelhante em seus discursos de justificativa, na medida em que todos argumentam o aparecimento de fatores no mundo do trabalho que implicam em transformações da estrutura produtiva, principalmente com o uso intensivo e crescente de tecnologias da microeletrônica, biogenética e outras ciências, bem como inovações tecnológicas e organizacionais das cadeias produtivas e reorganização dos mercados.

Com isso, esses cursos defendem a idéia de que torna-se imprescindível hoje, no interior das empresas, a inserção de profissionais habilitados no campo da educação, já que esta assumiu grande relevância dentro da reestruturação do mundo do trabalho. E para trabalhar com essa educação empresarial, tal como justifica o CEPEMG, "torna-se necessário o domínio de teorias e metodologias ligadas ao fator humano nas instituições e empresas de qualquer natureza".

Para os cursos pesquisados, a atuação do pedagogo empresarial deverá ocorrer em inter-relação e de forma cooperativa com outros profissionais, visando colaborar com uma melhor atuação do trabalhador, bem como melhorar o seu desempenho na empresa.

Para o CEPEMG há ainda outra justificativa, de que a especialização em Pedagogia Empresarial fornecerá ao educador oportunidade de ampliação de seu campo de prestação de serviço, inovando seus conhecimentos e aperfeiçoando-o profissionalmente.

Já a UESA argumenta que atualmente nas empresas há exigência de profissionais que possuam conhecimentos da área de educação, bem como de Administração de Empresas, além de Psicologia, Direito e Ciências Sociais, de forma a

desenvolver atividades multi e interdisciplinares, numa visão de ambiente interno e externo da própria organização.

De modo geral, todas as justificativas caminham para a defesa da idéia de exigência, no mundo empresarial, de maior qualificação da mão-de-obra e integração dos diversos conhecimentos dentro e fora da empresa, com vistas a um desenvolvimento mais amplo e completo dos trabalhadores, de forma a melhorar sua atuação na organização e melhorar o desempenho da empresa no mercado.

Abordaremos agora a questão das grades curriculares, optando por apresentar um quadro geral, embora extenso e dividido em três páginas, com a disposição de toda a grade e ementa das disciplinas de cada curso pesquisado, para efeito de comparação e estudo. Objetivando facilitar a compreensão, optamos por apresentar esse quadro e em seguida, analisar as grades curriculares para os três cursos.

QUADRO IV: Demonstrativo de Instituições, Grade Curricular, Ementa Básica e Carga Horária das Disciplinas dos Cursos Pesquisados.

| Instituição | UESA – 400h total | CH |
|-------------------|--|------------|
| Disciplina | Didática aplicada ao treinamento | 60h |
| Ementa | O que é treinamento. Por que treinar. Evolução do conceito de treinamento. Levantamento de necessidade: onde está a demanda. Planejamento e execução de programa de treinamento. A importância dos recursos e técnicas de ensino. Divulgação e motivação. Verificação do atendimento de metas. Noções da estrutura de um centro de treinamento. | |
| Disciplina | Pedagogia na empresa | 60h |
| Ementa | A empresa na era da globalização. A pedagogia na empresa. O pedagogo como instrumento de desenvolvimento empresarial. Educação, trabalho e tecnologia: mudanças estruturais no desenvolvimento de pessoas. Desempenho profissional, a produtividade e a avaliação de desempenho. | |
| Disciplina | Administração e Planejamento Estratégico em educação | 60h |
| Ementa | Definição das atividades típicas de uma organização e as necessidades de conhecimentos decorrentes. Identificação do talento crítico. Inventário do conhecimento e levantamento de gap's. Vetores estratégicos para a educação e desenvolvimento dos recursos humanos. | |
| Disciplina | Administração do conhecimento e Gestão do capital intelectual | 60h |
| Ementa | Conceito de dados, informação e conhecimento. Construção do conhecimento. Organização do conhecimento. Capital intelectual. Tecnologia da informação aplicada à administração do conhecimento e à gestão do capital intelectual. | |
| Disciplina | Administração de Recursos Humanos | 60h |
| Ementa | Objetivo, importância, atribuições e evolução da administração de recursos humanos. A administração de recursos humanos na estrutura organizacional. Estudo do subsistema da administração de recursos humanos. | |
| Disciplina | Gestão de Negócios em educação | 60h |
| Ementa | A visão da educação como negócio. Planejando um empreendimento educacional. Projeto e planos de ação. Controle e avaliação. | |
| Disciplina | Metodologia de pesquisa | 40h |
| Ementa | Métodos de estudo: fichamento, resenha, leitura e interpretação, organização do trabalho científico. Utilização de bibliografia. Filosofia da ciência. Abordagens qualitativa e quantitativa. Métodos e técnicas de pesquisa. Conceituação de projeto de pesquisa e monografia. | |

QUADRO IV: continuação.

| | | |
|--------------------|---|------------|
| Instituição | CEPEMG – 372h total | CH |
| Disciplina | Seminário de integração | 12h |
| Ementa | Contextualização da Pedagogia Empresarial e das oportunidades no mercado de trabalho. Integração das pessoas. Mapeamento de expectativas. Equipes dão certo. Constituição de equipes/configuração de papéis grupais. Organização de aprendizagem. Energização | |
| | | 24h |
| Disciplina | Planejamento organizacional | |
| Ementa | Planejamento Estratégico. Estrutura das Organizações. Políticas de recursos humanos. | |
| | | 60h |
| Disciplina | Pedagogia nas organizações | |
| Ementa | Pedagogia x Andragogia. O papel da Pedagogia nas organizações. Metodologia didática e sua aplicabilidade na área de RH das organizações. Jogos e simulações. | |
| | | 44h |
| Disciplina | Desenvolvimento de Recursos Humanos | |
| Ementa | Objetivos da Pedagogia Empresarial. A clientela da Pedagogia Empresarial. Diagnóstico de necessidades e desenvolvimento. Elaboração de projetos de desenvolvimento de RH. | |
| | | 24h |
| Disciplina | Sociologia nas Organizações | |
| Ementa | O conceito de sociedade civil. A burocracia e a estratégia de desenvolvimento. Capitalismo moderno. A imaginação sociológica. A cultura brasileira e a cultura das organizações. | |
| | | 24h |
| Disciplina | Psicologia social | |
| Ementa | Histórico das Organizações e suas influências no meio social e nos indivíduos. As mudanças contemporâneas que impactam a Gestão de Equipes e de pessoas. Comunicação, Liderança e a Motivação das Equipes. Equipes de Alta Performace. | |
| | | 40h |
| Disciplina | Teoria das organizações | |
| Ementa | Evolução histórica da Teoria das Organizações: Escola de Administração Clássica ou Científica; Escola de Relações Humanas; Behaviorismo; Estruturalismo; Teoria dos Sistemas Abertos; Desenvolvimento Organizacional; Teoria Contingencial; Programa de Qualidade e Produtividade. Análise crítica da Teoria das Organizações. Correntes administrativas contemporâneas. Histórico da Administração de Pessoal no Brasil. | |
| | | 40h |
| Disciplina | Análise de Potencial e desempenho | |
| Ementa | Avaliação formativa e somativa nos projetos de desenvolvimento de recursos humanos. Avaliação e tomada de decisões. Instrumentos de medida e avaliação. Pesquisa avaliativa no contexto político. | |
| | | 40h |
| Disciplina | Atualidades, megatendências e relatos de experiência | |
| Ementa | Compreendendo abordagens temáticas com caráter contingencial e acesso a experiências inovadoras na área empresarial. | |
| | | 24h |
| Disciplina | Metodologia de Pesquisa | |
| Ementa | Aspectos formais da apresentação de trabalho científico. Análise de modelos alternativos de pesquisa utilizados nas organizações | |

QUADRO IV: continuação

| | | |
|--------------------|--|-----------|
| Instituição | UFU – 380h total | CH |
| Disciplina | Tópicos de introdução à pedagogia empresarial | 16h |
| Ementa | E educação empresarial no contexto atual. A aprendizagem organizacional e os princípios aplicados ao trabalho | |
| Disciplina | Métodos e técnicas de pesquisa aplicadas às organizações – projetos e ações | 40h |
| Ementa | Estudo dos fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa de campo da pedagogia empresarial com o objetivo de subsidiar a aquisição de técnicas de pesquisa aplicadas à organização empresarial. | |
| Disciplina | Teoria de administração e a organização do trabalho na escola e na empresa | 32h |
| Ementa | Reestruturação produtiva e mudanças no mundo do trabalho. O sentido da globalização. | |
| Disciplina | A reestruturação produtiva e as novas trajetórias organizacionais | 32h |
| Ementa | Pressupostos teóricos da reestruturação produtiva e as novas trajetórias organizacionais. | |
| Disciplina | A relação entre educação e trabalho: princípios e fundamentos | 32h |
| Ementa | Pressupostos teóricos básicos sobre educação e trabalho no cotidiano da empresa. | |
| Disciplina | As novas políticas de Recursos Humanos e a contribuição da educação: Recrutamento, Seleção e Treinamento | 32h |
| Ementa | O sistema clássico de estruturação da gestão de recursos humanos e suas limitações: recrutamento e seleção, treinamento e desenvolvimento, cargos e salários e avaliação de desempenho/potencial. Um primeiro movimento em direção ao humanismo nas organizações: o planejamento de carreira. O rompimento com a abordagem tecnicista da gestão de recursos humanos: a busca da produtividade a partir do resgate das dimensões esquecidas do indivíduo nas organizações; a inveja, grande esquecida dos fatores de motivação em gestão e relações de transferência na empresa: confusões e atritos no processo decisório. | |
| Disciplina | Dinâmica de grupo e relações interpessoais | 32h |
| Ementa | Importância da dinâmica de grupo, suas diferentes técnicas e aplicações. A comunicação interpessoal nos grupos. Estudo do desenvolvimento e comportamento dos grupos de trabalho. Análise do papel dos participantes de um grupo. As relações interpessoais como fator de motivação grupal. | |
| Disciplina | O pedagogo na administração de Recursos Humanos | 32h |
| Ementa | Pressupostos teóricos sobre as diretrizes da atuação do pedagogo na organização e administração de recursos humanos. | |
| Disciplina | Relações trabalhistas, higiene e segurança no trabalho | 32h |
| Ementa | A legislação trabalhista e seus aspectos fundamentais. A higiene e segurança do trabalho como aspectos inerentes à saúde do trabalhador. | |
| Disciplina | Metodologia do ensino superior | 32h |
| Ementa | Sociedade: pressupostos e finalidades da educação escolar. Escola: meio específico que transmite conhecimentos, hábitos, habilidades e valores adequados a um modelo de sociedade. Ensino: conteúdo e forma que operacionaliza a transmissão de uma visão científica de mundo. | |
| Disciplina | Orientação de Monografia | 60h |

O primeiro aspecto que podemos enfocar no que se refere às grades curriculares é que podemos perceber a falta de uma diretriz ou um padrão adotado pelas instituições, existindo disciplinas com conteúdos diferenciados, ementas que divergem bastante. Além disso, há diversidade de cargas horárias, quantidade de disciplinas e distribuição de áreas de abordagem.

Essa falta de padronização nos sugere a confirmação de aspectos levantados no segundo capítulo deste trabalho, quanto à regulamentação totalmente flexível da pós-graduação *lato sensu*, onde cursos de mesma denominação podem possuir matrizes curriculares e conteúdos bastante diversificados e diferenciados.

Outro elemento que merece relevância é a concentração das disciplinas de acordo com áreas do conhecimento, dentro das grades curriculares.

Notamos que a grande maioria das disciplinas é voltada para o estudo de administração de empresas. Na UESA, a área está representada em pelo menos 75% da carga horária. No CEPEMG, as disciplinas de administração representam cerca de 60% do total do curso. E na UFU a área de administração está presente explicitamente em 40% da carga horária. Esses percentuais são referentes às disciplinas cujas ementas direcionam-se predominante ou totalmente para a administração de empresas.

Mesmo nas disciplinas cuja denominação inclui a pedagogia, a abordagem é mais direcionada para a teoria organizacional, como é o caso de *Pedagogia nas organizações*, do CEPEMG, que aborda principalmente a educação empresarial contemporânea, não possuindo em sua bibliografia nenhum título de pedagogia, e sim, livros que tratam da dinâmica de grupos, jogos empresariais, psicodrama, teoria da inovação organizacional e outros temas ligados à administração.

O curso da UESA apresenta-se como o de maior concentração explícita da área de administração de empresas na grade curricular. Através de suas ementas podemos perceber que o curso está totalmente voltado para prover conhecimentos acerca das organizações e suas estruturas, bem como da visão da educação como negócio e da escola como empresa.

O curso do CEPEMG procura prover seus alunos de alguns conhecimentos adjacentes à administração, aplicados às organizações, tais como a sociologia das organizações e a psicologia social. O curso traz ainda uma disciplina de quarenta horas sobre casos de sucesso e experiências inovadoras em administração de pessoal em

empresas brasileiras, bem como as últimas tendências do mundo empresarial, tais como criatividade empresarial, competências da empresa para o terceiro milênio e qualidade e educação empresarial.

Já o curso da UFU se organiza de forma a procurar, como seu projeto sugere, uma interdisciplinaridade entre as áreas que compõe sua estrutura curricular, englobando áreas como Administração, Pedagogia, Psicologia, Direito e Ciências Sociais, além de tratar de pesquisa dentro das organizações e da metodologia do ensino superior, que os outros cursos não abordam.

A UFU também é a única a trazer em sua estrutura curricular discussões sobre reestruturação produtiva do ponto de vista crítico. A relação educação e trabalho e seus conflitos e contradições também é abordada, o que não acontece de forma explícita nos outros cursos, principalmente baseando-se em análises críticas da exploração do trabalho e das formas de estruturação do capital.

No campo do direito, a UFU traz a legislação trabalhista e questões como higiene e segurança do trabalho, num enfoque também diferenciado do que é tratado nos outros cursos.

Como se pode perceber, sinteticamente falando, embora existam muitas diferenças entre as estruturas e ementas de cada curso, o que torna uma avaliação precisa uma tarefa deveras complexa e pouco objetiva, podemos analisar as grades curriculares do ponto de vista das áreas de abordagem, o que nos conduz a crer que o curso de pedagogia empresarial adota, em sua maior parte, conhecimentos, teorias e bibliografias que não lhe são particulares, ou, em outras palavras, não lhe pertencem, sendo predominantemente importadas da administração de empresas. A maior parte das disciplinas é voltada para a Teoria das Organizações, Administração e Planejamento Estratégico, Comportamento Organizacional, Recursos Humanos nas empresas, Treinamento, Técnicas de Motivação e Integração de pessoas, Teoria dos Jogos e simulações, Grupos, Avaliação de desempenho e produtividade, psicodrama, liderança, motivação e outros. O curso é muito mais uma especialização em administração que um espaço de conhecimento pedagógico relacionado com as empresas.

São abordadas teorias voltadas para os preceitos, objetivos, formas, estrutura, estratégias das empresas. Incorporam-se conhecimentos acerca de como a empresa é gerenciada, o que ela espera dos seus funcionários, a busca pela sinergia nas

organizações. Também são tratados temas como Sociologia e Psicologia das Organizações.

Basicamente, o curso pode ser visto como uma especialização em aspectos administrativos e psicológicos do desenvolvimento, administração e controle de recursos humanos nas empresas.

O curso da UFU é o único que fornece uma gama de conhecimentos mais diversificados e interdisciplinares, abordando mais temas ligados à educação e sua problemática e aspectos pedagógicos, embora também não trate da pedagogia em si, nem apresente um espaço próprio da pedagogia empresarial.

Afinal, a especialização em Pedagogia Empresarial dá margem, em sua quase totalidade, aos estudos sobre a empresa em detrimento dos conhecimentos específicos sobre a teoria pedagógica, não contemplando uma matriz pedagógica explícita, para exemplificar um dos aspectos ligados ao desenvolvimento de pessoal que BOMFIN (1998) identifica como crítico. Por tudo isso, acreditamos que os estudos de Pedagogia Empresarial polarizam o conhecimento administrativo em detrimento do pedagógico.

Analisando também, além das grades e ementas dos cursos, a bibliografia proposta nas disciplinas, poderemos reforçar nosso cenário de análise. Porém, devido à extensão dos dados, faremos destaque apenas para aquelas que são comuns a todos os cursos, montando o seguinte quadro:

QUADRO V: Demonstrativo da Bibliografia comum aos três Cursos Pesquisados.

| Bibliografia |
|--|
| BOMFIN, David. Pedagogia no treinamento: correntes pedagógicas no treinamento empresarial. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1998. |
| CARVALHO, Antônio Vicira de. Aprendizagem organizacional em tempos de mudança. São Paulo: Pioneira, 1999. |
| CARVALHO, Antônio Vicira e NASCIMENTO, Luiz Paulo. Administração de recursos humanos. São Paulo: Pioneira, 1999. |
| CHANLAT, J. F. O indivíduo na organização. São Paulo: Atlas, 1992. |
| CHIAVENATO, Idalberto. Administração de recursos humanos. São Paulo: Atlas, 1998. |
| CHIAVENATO, Idalberto. Planejamento, recrutamento e seleção de pessoal. São Paulo: Atlas, 1999. |
| CHIAVENATO, Idalberto. Treinamento e desenvolvimento de recursos humanos. São Paulo: Atlas, 1999. |
| LUCENA, Maria Diva da Salete. Planejamento de recursos humanos. São Paulo: Atlas, 1999. |
| MACIAN, Leda Massari. Treinamento e desenvolvimento de recursos humanos. São Paulo: EPU, 1987. |
| MARIOTTI, Humaberto. Organizações de aprendizagem: educação continuada e a empresa do futuro. São Paulo: Atlas, 1996. |
| MINICUCCI, Agostinho. Técnicas de trabalho em grupo. São Paulo: Atlas, 1999. |

Como podemos observar no quadro acima, predomina na bibliografia livros voltados para o treinamento, a aprendizagem, o desenvolvimento e administração de recursos humanos, bem como trabalho em grupo, planejamento, recrutamento e seleção de pessoal.

Quanto a formação e titulação dos professores dos cursos identificamos a seguinte configuração:

QUADRO VI: Demonstrativo das Instituições, Formação e Titulação dos Professores dos Cursos Pesquisados.

| Instituição | | UESA - 2 Especialistas e 4 Mestres | | | | | |
|----------------------------|----|--|----|-----------------------|----|----------------------------------|----|
| Áreas de formação | | Titulação | | | | | |
| | | Especialização | | Mestrado | | Doutorado | |
| Área | Qt | Área | Qt | Área | Qt | Área | Qt |
| Engenharia | 1 | Gestão de RH | 2 | Ciência da informação | 1 | - | - |
| Letras | 1 | | | Educação | 1 | | |
| Fonoaudiologia | 1 | | | Administração | 2 | | |
| Telecomunicações | 1 | | | | | | |
| Administração de empresa | 1 | | | | | | |
| Pedagogia | 1 | | | | | | |
| Psicologia | 1 | | | | | | |
| Instituição | | CEPEMG - 2 Especialistas, 5 Mestres e 2 Doutores | | | | | |
| Pedagogia | 3 | Pedagogia empresarial | 2 | Educação | 2 | Administração educacional | 1 |
| Outros | 6 | | | Administração | 3 | Administração | 1 |
| Instituição | | UFU - 4 Mestres e 5 Doutores | | | | | |
| Pedagogia | 5 | - | - | Educação | 2 | Ciências Sociais | 1 |
| Ciências Sociais | 1 | | | | | Metodologia de ensino | 1 |
| Estudos Sociais e História | 1 | | | Administração escolar | 1 | Adm. e super. educacional | 1 |
| Direito | 1 | | | | | Filosofia e história da educação | 1 |
| Engenharia | 1 | | | | | Metodologia de ensino | 1 |
| Economia de empresas | 1 | | | | | | |

Devemos esclarecer que a quantidade de áreas de formação no quadro acima pode exceder o número total de professores do curso em função de alguns docentes possuírem mais de uma graduação.

Analisando o quadro VI acima, podemos verificar que a formação dos professores está voltada para a área da administração de empresas.

Sinteticamente, a respeito da formação e titulação dos professores podemos afirmar que:

- Na UESA, de um total de 6 professores, apenas 1 possui formação pedagógica, havendo uma grande diversidade de áreas de formação entre os docentes. Dos 6 docentes, 2 são especialistas em gestão de RH e os outros 4 são mestres, não havendo nenhum doutor. Dentre os mestres, por sua vez, há concentração de 2 professores com mestrado em administração, 1 em educação e 1 em ciência da informação.
- O CEPEMG possui um quadro de 9 professores, sendo que 3 deles são formados em pedagogia. A instituição não forneceu explicitamente a área de formação dos demais professores. Dos 9, 2 são especialistas em pedagogia empresarial, formados na própria instituição. Cinco são mestres, divididos entre as áreas de educação (2) e administração (3). O curso possui ainda 2 doutores, sendo 1 em administração educacional e outro em administração de empresas.
- A UFU possui, por sua vez, a maior concentração de pedagogos (5, de um total de 9 professores), também existindo diversidade de formações entre os demais professores. São 4 mestres, todos da área de educação. Além disso, o curso dispõe de 5 doutores, cuja área de titulação varia de educação (3), passando por ciências sociais (1) até economia (1).

Desses dados o que podemos perceber é que a UESA e o CEPEMG compõe seus quadros docentes com predominância de administradores de empresas, até porque há predominância dessa área nas grades curriculares dos cursos, havendo poucos pedagogos ou professores com formação pedagógica envolvidos com a especialização e pedagogia empresarial.

Já a UFU possui um quadro de professores de acordo com sua proposta de interdisciplinaridade, envolvendo as áreas de Administração, Pedagogia, Psicologia, Direito e Ciências Sociais, com predominância de pedagogos e de mestres e doutores da área de Educação, conferindo maior ênfase ao aspecto pedagógico do curso em detrimento da administração de empresas, numa atitude inversa ao apresentado nas outras duas instituições pesquisadas.

Veremos agora qual o envolvimento desses professores com a área de Pedagogia Empresarial e sua vinculação com o mundo acadêmico e empresarial.

De acordo com informações fornecidas pelas instituições, no caso da UESA e do CEPENMG todos os professores contratados possuem ligação com a área de recursos humanos, sendo em sua maioria consultores ou assessores de empresas no campo de desenvolvimento de pessoal e treinamento. Nessas instituições, o pré-requisito para contratação dos professores é o vínculo com empresas e a experiência no ramo empresarial, explicando que não são contratados muitos pedagogos pela falta de contato e conhecimentos prático-teóricos do mundo empresarial que esses profissionais apresentam, conhecendo apenas o mundo da escola, que não é o enfoque da pedagogia empresarial.

Na UFU, no entanto, todos os professores são da área acadêmica, envolvidos com outras atividades dentro da própria universidade. Pode-se sugerir uma explicação para essa situação tendo em vista a natureza pública da instituição, o que leva à implementação do curso com professores do quadro efetivo e regular da universidade, sendo que em sua maioria esses profissionais são de dedicação exclusiva com a instituição e não atuam diretamente nem possuem atividades profissionais vinculadas com o mundo empresarial.

Resta-nos, ainda, analisar a relação dos cursos de especialização em Pedagogia Empresarial com a graduação em pedagogia, visando entender qual o grau de envolvimento da graduação nesta área de conhecimento, utilizando-nos, para tal, do quadro VII abaixo:

QUADRO VII: Demonstrativo das Instituições, existência da Graduação em Pedagogia e Disciplinas na Graduação voltadas para a Pedagogia Empresarial.

| Instituição | Graduação em pedagogia | Disciplinas na graduação voltadas para Pedagogia Empresarial |
|-------------|--|--|
| UESA | Sim | A graduação em pedagogia possui habilitação em pedagogia na escola e na empresa desde 1995. |
| CEPEMG | A UEMG, à qual o CEPEMG é ligado, possui curso de graduação. | Até 1999, não existia disciplina voltada para a área dentro da graduação em pedagogia. Para 2000, foi proposto projeto de alteração do currículo do curso de licenciatura em pedagogia, com a inclusão do ciclo de formação optativa "Educação nas Empresas", que deverá englobar estudos sobre: <ul style="list-style-type: none"> • Organizações empresariais. • Trabalhadores: aspectos históricos e sociológicos. • Organização do trabalho capitalista. • Práticas educativas nas empresas: conteúdos, metodologias e avaliação. |
| UFU | Sim | A graduação em pedagogia possui disciplina optativa "Tópicos em pedagogia empresarial", com carga horária de 60h/a, tendo como ementa: <ul style="list-style-type: none"> • A organização e a Sociedade. • Tendências no Desenvolvimento de Recursos Humanos. • Relação Pedagogia e o Desenvolvimento de Recursos Humanos. |

Como podemos observar do quadro VII, apenas a UESA possuía disciplinas voltadas para a atuação do pedagogo na empresa, mesmo antes do oferecimento do Curso de Especialização em Pedagogia Empresarial. Mas, ao mesmo tempo, é curioso notar que justamente na UESA a participação de pedagogos no corpo docente da Pedagogia Empresarial é a menos expressiva.

No CEPEMG, embora a Pedagogia Empresarial venha sendo mantida desde 1988, somente em 2000 foi proposta dentro da estrutura da UEMG, universidade à qual o CEPEMG está ligado, a criação de uma habilitação na licenciatura de pedagogia para formação de pedagogos que possam atuar em empresas. Essa habilitação ainda está em fase de estudos para implantação.

Na UFU, o curso de graduação não possui habilitação específica para atuação do pedagogo na empresa, mas menciona em seu projeto o surgimento de vários campos de atuação para o graduado em pedagogia, tais como empresas de assessoria e consultoria na área de formação e qualificação profissional, em entidades sindicais e em diferentes movimentos sociais. Segundo o próprio catálogo do curso, embora privilegie a formação do profissional para a educação escolar, os fundamentos teórico-metodológicos desenvolvidos na pedagogia fornecem os elementos básicos para aqueles que desejarem trabalhar de forma competente em uma instituição distinta da escola.

De modo geral, podemos afirmar que não há grande inter-relação ou mesmo intercâmbio de conhecimentos entre os cursos de pedagogia empresarial e os cursos de graduação em pedagogia.

Os dados deixaram claro que não existe, por parte das instituições, uma preocupação em preparar o aluno, já na graduação, com vistas a posterior especialização em pedagogia empresarial. Além disso, não há uma ênfase muito forte nos cursos de graduação para o atendimento de disciplinas voltadas para a área, exceto na UESA, onde a habilitação em pedagogia na escola e na empresa visa a formar um profissional preparado para atuar dentro do âmbito das organizações.

Sintetizando esta análise de dados, podemos dizer que a estrutura organizacional dos cursos conduz a objetivos voltados para a inserção do pedagogo empresarial dentro da área de desenvolvimento de recursos humanos nas empresas e organizações de qualquer natureza, pautando-se no discurso da Qualidade Total, em que os processos de trabalho estão exigindo uma qualificação cada vez maior do trabalhador e a formação de um espírito de adaptação e flexibilidade dentro das empresas, aliado à necessidade de implantar um sistema de controle da qualidade e de busca da cooperação do trabalhador, para que este se sinta parte da organização para a qual trabalha e busque melhores resultados.

Percebemos ainda que a especialização em Pedagogia Empresarial, com carga horária média de 380h/a, possui uma grade curricular voltada muito mais atender os interesses da empresa do que da pedagogia. A administração de empresas fornece ao curso a grande maioria de seus conhecimentos, compondo mais de 70% das disciplinas do curso da UESA, por exemplo e demonstrando que o conhecimento da Pedagogia Empresarial não lhe é particular ou exclusivo, mas, antes, importado e predominantemente voltado para as teorias de administração em detrimento do aspecto pedagógico e de discussões acerca do mundo do trabalho e de sua relação com a educação, seja em seu aspecto histórico ou crítico.

Reforça essa idéia o fato da bibliografia utilizada pelos cursos ser comum no que diz respeito à área de recursos humanos nas empresas, num aceno claro a uma estruturação similar nesse aspecto de enfatizar a administração.

Os professores, exceto na UFU, onde todos são da área acadêmica, estão ligados diretamente ao mundo empresarial no desenvolvimento de recursos humanos, o que

ajuda a consolidar a idéia de que a Pedagogia Empresarial está buscando formar especialistas em administração de pessoal.

Além disso, reforça-se a idéia de que a Pedagogia Empresarial não possui uma base sólida de conhecimentos na qual se fundamente nem se estruture de forma integrada aos demais níveis de ensino, dada sua relação com os cursos de graduação em pedagogia, demonstrada pelo fato de que não há, exceto na UESA, uma formação e uma área de conhecimento consolidada em torno da pedagogia na empresa e da formação de pedagogos para atuação no mundo empresarial na graduação.

CONCLUSÃO

Este trabalho se propôs analisar o espaço e o conhecimento relacionados aos cursos de Pedagogia Empresarial do país, buscando, para tanto, apreender sua estrutura organizacional, caracterizada por seus objetivos, conteúdos, formação de professores e sua relação com a pedagogia na graduação.

Nesta perspectiva, procuramos situar nosso trabalho em torno dos aspectos que consideramos relevantes para contextualizar o curso e prover subsídios a sua compreensão. Nos aproximamos, assim, da história da pedagogia no Brasil e da organização da pós-graduação no país, constituindo o cenário do sistema de ensino sobre o qual a Pedagogia Empresarial se desenvolveu.

Revelou-se ainda de vital importância para compreensão de todos os fatores envolvidos nesse processo de desenvolvimento do curso e seus fundamentos, a análise da relação educação e trabalho e do modo de produção capitalista, o que nos forneceu base para analisar mais detidamente o esquema de reestruturação produtiva do capital no último século e entender como, porque e com que objetivos reais por detrás dos seus discursos ideológicos, se estruturou o conceito de Qualidade Total, que hoje vemos dominar não só o mundo empresarial, mas a organização governamental e o sistema de ensino, absorvido pelas pessoas e pela sociedade como um todo, e sobre o qual a Pedagogia Empresarial busca sua justificativa para existir.

Tudo isso serviu de apoio para realização de nossa pesquisa, na qual procuramos expor a estrutura organizacional de três cursos de Pedagogia Empresarial e apreender a natureza do espaço e conhecimento que os cursos se propõe a ocupar e tratar.

Ficou para nós explícita, ao longo do caminho que percorremos, da bibliografia consultada e dos conhecimentos que fomos sedimentando, a inter-relação e interconexão existente entre os princípios e fundamentos que orientam a estrutura e o discurso da Pedagogia Empresarial e aqueles que guiam a prática social capitalista, nos seus vários aspectos. Foi a partir daí que começamos a relacionar os acontecimentos dentro da pedagogia, da pós-graduação e da relação educação e trabalho com os fenômenos sócio-político-econômicos que em determinado momento se tornaram vigentes na estrutura dominada pelo capital.

Consoante esse pensamento, ao analisar a história do curso de pedagogia no Brasil, propusemo-nos pensar em seu movimento através do esclarecimento, ainda que pouco aprofundado, do contexto sócio-político que o país atravessava em cada fase experimentada pelo curso. Revelaram-se, assim, os interesses que determinaram as mudanças no curso ao longo de sua trajetória e a influência das teorias da administração no contexto pedagógico, principalmente o tecnicismo, a Teoria do Capital Humano e mais recentemente a Qualidade Total, que no decorrer do trabalho identificamos como faces da reestruturação produtiva capitalista em sua busca de superação das crises permanentes que enfrenta.

Constatamos, sobretudo, dessa análise do curso de pedagogia, o seu caráter eminentemente obscuro quanto a destinação e objetivo do profissional por ele formado, ressaltando-se a falta de mercado de trabalho claramente delimitado e a busca dos pedagogos por espaços profissionais, na maioria das vezes já ocupados por outros, determinando uma concorrência constante e uma contestação quanto ao real valor do curso.

Essa falta de campo de trabalho vai determinar a luta dos pedagogos, a partir da década de 60, pela abertura de mercado dentro das organizações, para inserir-se no contexto empresarial na área de desenvolvimento de recursos humanos.

Por outro lado, analisando a trajetória da pós-graduação no país, especialmente a modalidade *lato sensu*, descobrimos que também essa estrutura de ensino foi determinada pelo contexto sócio-político-econômico e os interesses daí derivados em cada época, baseando-se e sujeitando-se aos desígnios internacionais, principalmente americanos. A falta de controle e regulamentação específica fazem da especialização um campo aberto para a criação dos mais diversos cursos e uma área em crescente expansão, principalmente na esfera privada, inclusive em instituições com pouca ou nenhuma ligação com o mundo acadêmico.

Esses dois aspectos sem dúvida contribuíram para o aparecimento da especialização em pedagogia empresarial, mas creditamos ao movimento da Qualidade Total a maior influência na criação do curso, já que o mesmo nasceu junto com a idéia do Controle da Qualidade no Brasil e, portanto, para entendermos a pedagogia empresarial foi preciso visitar a teoria e o contexto histórico do conceito de Qualidade Total e seus objetivos reais dentro da estrutura capitalista de produção, tendo em vista a

sociedade cindida em classes que vislumbramos, com suas contradições e seus antagonismos inerentes.

Para tanto, realizamos, mesmo que de forma sintética, uma retrospectiva do modo de produção capitalista evidenciando suas diferentes formas de reestruturação produtiva.

Desse estudo percebemos o antagonismo existente na educação frente ao trabalho, à medida que serve de instrumento do capital sob vários aspectos, também pode se transformar em ferramenta nas mãos do trabalhador para tomar consciência de sua condição, já que o conhecimento é um valor e instrumento de poder.

Além disso, apreendemos o processo de degradação do trabalho e, conseqüentemente, do homem, levado a efeito pelo desenvolvimento do modo capitalista de produção e ampliado deveras a partir da introdução da mecanização e demais tecnologias dentro do processo produtivo, aliado à criação e crescimento da administração científica de Taylor. Vimos ainda a crescente desqualificação a que o trabalhador se viu forçado ao longo da história do capitalismo, através da superespecialização e divisão de tarefas e a inserção da máquina e do computador no mundo do trabalho.

Consoante esse conhecimento do movimento real do capitalismo, deparamo-nos com o discurso da necessidade premente da inserção de metodologia e teoria pedagógica dentro do mundo empresarial, notadamente na área de treinamento e desenvolvimento em decorrência de um suposto aumento de qualificação que estaria sendo exigido pelos novos paradigmas de produção e as condições inerentes à modernidade.

Para entender, então, esse discurso, que associamos fortemente ao conceito de Qualidade Total, no qual a Pedagogia Empresarial vai se pautar, visitamos a história da reestruturação produtiva no último século e encontramos a Qualidade Total como nada mais do que a reprodução de uma continuidade do movimento de técnicas de gerenciamento, cooptação e sedução desenvolvidas desde a escola de relações humanas iniciada nos anos 30.

A Qualidade Total aparece, então, como uma solução para a incapacidade do modelo taylorista/fordista, excessivamente rígido, de responder às variações do mercado e controlar as insatisfações dos trabalhadores. No entanto, essa “nova” teoria de

administração não abandona técnicas de exploração e degradação do trabalho, embora as apresente com uma roupagem diferente e um discurso sedutor.

E novamente a escola e todo o sistema de educação acenam para ao uso das teorias da administração em seu contexto, transformando o problema do ensino em um problema gerencial, meramente técnico e de gestão.

Nesse contexto é que surge a Pedagogia Empresarial, trazendo em seu discurso o objetivo de atuar no desenvolvimento de recursos humanos com ênfase na teoria pedagógica e de forma a transformar o trabalhador em ser humano e a atividade trabalhista em algo que dê prazer ao trabalhador.

Mas, na verdade, vimos que os objetivos reais da preocupação com a educação e o treinamento e a mudança cultural dentro das empresas é o controle preventivo, que significa dotar o trabalhador de mecanismos de auto-inspeção e auto-controle. O grande objetivo é o de garantir o pilar do Controle da Qualidade, qual seja, a participação de todos em todos os segmentos do processo de produção. A cultura do Controle é um esforço claro de assegurar o consenso nas organizações e a manutenção do modo capitalista de produção e todas as suas contradições e antagonismos. De todas as metas desejadas, a mais ambiciada, com certeza, é a mudança de atitude e o disciplinamento dos trabalhadores, a ser conseguido pela adesão consentida dos mesmos, seduzidos pelo discurso ideológico do capital.

É assim que avaliamos os reais objetivos do profissional de Pedagogia Empresarial, sob o ponto de vista de seu empregador, o empresário.

Para avaliar mais especificamente a estrutura organizacional do curso e a partir disso concluir mais objetivamente sobre o espaço e o conhecimento da Pedagogia Empresarial, pesquisamos três cursos em funcionamento no país e percebemos com isso que essa especialização pouco tem de pedagogia e muito possui de empresarial. O conhecimento do curso é predominantemente importado da administração de empresas, chegando a compor mais de 70% das disciplinas de um dos cursos analisados.

Isso faz com que possamos questionar a existência real desse conhecimento ou apenas a agregação de áreas já consolidadas.

Além disso, os professores dos cursos, exceto no caso da UFU, estão todos ligados diretamente ao mundo empresarial e à área de desenvolvimento de recursos

humanos, de onde podemos reforçar a idéia de que pedagogos empresariais estão se formando especialistas em administração de pessoal.

Por fim, a relação da Pedagogia Empresarial com os cursos de graduação em pedagogia nas instituições em que é oferecido, mostra-se pouco precisa, já que não há, exceto no caso da UESA, uma formação e uma área de conhecimento consolidada em torno da pedagogia na empresa e da formação de pedagogos para atuação no mundo empresarial. Isso reforça ainda mais a idéia de que a Pedagogia Empresarial mantém-se solta na estrutura das instituições, sem um suporte teórico sólido e sem a visão de destinar-se primordialmente aos formados em pedagogia para que estes aprofundem seus estudos a fim de inserir-se no contexto das organizações.

À guisa de conclusão, podemos afirmar que o curso de Pedagogia Empresarial, ao ter como fundamentos e justificativas o discurso atrelado ao movimento da Qualidade Total e aos interesses das empresas, tem por meta atender às necessidades do processo de ajuste da qualificação profissional nas organizações e da lógica da reestruturação produtiva do capital, na busca pela sedução e cooptação do trabalhador para que este se adeqüe aos interesses do capital. Nessa ótica, para o empresário, o pedagogo empresarial torna-se um instrumento auxiliar na veiculação de um discurso que mais esconde que revela os antagonismos entre capital e trabalho.

O ideário de que a Pedagogia Empresarial tornaria mais humano o desumano trabalho nas fábricas e empresas, tem por objetivo controlar o trabalhador, evitar a organização sindical e seus efeitos nocivos ao capital e conduzir a classe operária a cooperar com o sistema vigente, ao mesmo tempo em que continua sendo explorada.

A Pedagogia Empresarial, então, para justificar a inserção de seus profissionais dentro das organizações, procura se pautar numa concepção de educação ampla, defendendo a empresa como um *locus* educacional importante e um espaço onde o pedagogo deve procurar se inserir, para trabalhar a educação em todas as suas formas dentro do universo empresarial. Entretanto, os cursos não deixam claro em suas propostas de que educação está falando, nem a serviço de quem ela está.

Porém, como todo fenômeno traz em si seu caráter contraditório interno, o pedagogo na empresa, simultaneamente ao atender a interesses tanto do capital quanto do trabalhador que, em tese, são antagônicos, pode, também, transformar-se em

instrumento de luta a favor dos trabalhadores, à medida que os subsidia com conhecimento crítico do modelo capitalista vigente.

Sendo assim, entendemos que essa Pedagogia Empresarial, pelo seu caráter contraditório, poderia estar sendo direcionada para uma visão mais crítica dos processos educacionais dentro das empresas e da relação educação e trabalho e como o capitalismo conduz a sociedade, devendo, para isso, procurar, ao mesmo tempo, uma formação que permita ao sujeito desmistificar o discurso do desenvolvimento tecnológico e da qualidade e descobrir as contradições existentes entre o progresso tecnológico e o social.

Embora os cursos de Pedagogia Empresarial estejam atrelados aos interesses do capital, não podemos perder de vista que, de uma forma ou de outra, servem também ao trabalhador, pois o mesmo discurso que tenta via pedagogização e humanização do trabalho perpetuar as relações de dominação, oportuniza, também aos trabalhadores, mesmo que de forma fragmentada e descontínua, acesso a conhecimentos e metodologias de organização social importantes para que ele possa estabelecer relações com a realidade que o cerca de forma mais crítica, visando superar as diferentes formas de alienação impostas ao homem moderno..

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, Flávio Anício. **Educação sem distância – as demandas da produção e uma proposta formativa empresarial: o programa telecurso 2000**. In: Trabalho & Crítica – Anuário do GT Trabalho e Educação da ANPEd, Rio de Janeiro: UFF, n. 1, p. 147-159, set, 1999.
- ANDRADE, Jairo Eduardo Borges. **O enfoque instrucional no treinamento**. In: **Tecnologia educacional**. Anais do XVI Seminário Brasileiro de TE, Número 37/38, out/nov, Rio de Janeiro: ABT, 1985.
- ANFOPE. **Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação de Profissionais da Educação**. São Paulo: 1998.
- _____. **VI Encontro Nacional**. São Paulo: 1992.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- ARAÚJO, José Carlos Souza. **Para uma análise das representações sobre as técnicas de ensino**. [s. l.] [s. d.] Mimeo.
- ARRAIS NETO, Enéas de Araújo. **Educação para uma sociedade de alta qualificação profissional: os equívocos da busca de competitividade sob a nova divisão internacional do trabalho**. In: Trabalho & Crítica – Anuário do GT Trabalho e Educação da ANPEd, Rio de Janeiro: UFF, n. 1, p. 30-42, set, 1999.
- ARROYO, Miguel. **Educação e exclusão da cidadania**. In: BUFFA, Ester, ARROYO, Miguel, NOSELLA, Paolo. **Educação e Cidadania: quem educa o cidadão?** 7. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- BISSOLLI da Silva, Carmem S. **Curso de pedagogia no Brasil – História e Identidade – Polêmicas do nosso tempo**. Campinas: Autores Associados, 1999.
- BOMFIN, David. **Pedagogia no treinamento: correntes pedagógicas no treinamento empresarial**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1998.

BRANDÃO, Carlos R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Relatório do grupo de trabalho sobre Reforma Universitária (GRTU)**. Brasília, 1968.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Ensino Superior. **Relatório do Seminário: O Ensino Superior e a Formação do Magistério**. Campinas, SP: UNICAMP, 1986.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **Parecer n. 251/62**. Fixa o currículo mínimo do curso de pedagogia. In: Documenta, 11, p. 59-66, jan, 1963.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **Parecer n. 977/65**. Estabelece o sistema de pós-graduação brasileiro. Brasília, 1965. Disponível na Internet. <<http://www.capes.gov.br>> Acesso em 07.abr.2000.

Fixa a duração e currículo mínimo do curso de pedagogia. In: Documenta, 100, p. 101-139, abr, 1969. **Parecer n. 252/69**.

Fixa normas para validade dos cursos de especialização e aperfeiçoamento para o Magistério Superior. Brasília, 1983. Disponível na Internet. <<http://www.capes.gov.br>> Acesso em 07.abr.2000. **Resolução n. 12/83**.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n. 44/96**. Fixa normas para cursos presenciais de pós-graduação fora de sede. Brasília, 1996a. Disponível na Internet. <<http://www.capes.gov.br>> Acesso em 07.abr.2000.

Fixa normas para autorização de cursos presenciais de pós-graduação lato sensu fora de sede. Brasília, 1996b. Disponível na Internet. <<http://www.capes.gov.br>> Acesso em 07.abr.2000. **Resolução n. 02/96**.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 3/99**. Fixa condições de validade dos certificados de cursos presenciais de especialização. Brasília, 1999. Disponível na Internet. <<http://www.capes.gov.br>> Acesso em 07.abr.2000.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **III Plano Nacional de Pós-Graduação 1986-1989**. In: INFOCAPES - Boletim Informativo da CAPES. v.7, n. 2, p. 4-18, abr/jun, 1999. Brasília: CAPES. Disponível na Internet. <<http://www.capes.gov.br>> Acesso em 07.abr.2000.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 4.024/61**. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília, 1961.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 9.394/96**. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília, 1996. Disponível na Internet. <<http://www.capes.gov.br>> Acesso em 07.abr.2000.

_____. Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade. **I PBQP**. Brasília, 1990. Disponível na Internet. <<http://www.pbqp.gov.br>> Acesso em 08.ago.2000.

_____. Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade. **Relatório da situação atual**. Brasília, 1999b. Disponível na Internet. <<http://www.pbqp.gov.br>> Acesso em 08.ago.2000.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e Capital Monopolista – A Degradação do trabalho no séc. XX**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

BRZEZINSKI, Iria. **Formação de professores, dilemas institucionais e curriculares do curso de pedagogia: do professor primário ao professor universitário**. [s. l.] Mimeo. 1994.

CARVALHO, Antônio Vieira de. **Treinamento de recursos humanos**. São Paulo: Pioneira, 1988.

_____. **Aprendizagem Organizacional em tempos de mudança**. São Paulo: Pioneira, 1999.

- CHAGAS, Valmir. **Formação do Magistério: novo sistema**. São Paulo: Atlas, 1976.
- CHAVES, Eduardo O. **O curso de pedagogia**. Cadernos CEDES. São Paulo: Cortez, v. 2, p. 47-69, 1980.
- COELHO, Ildeu Moreira. **Curso de pedagogia: a busca da identidade**. In: Encontro sobre a formação do educador, 1986, Brasília: Formação do Educador: a busca da identidade do curso de pedagogia, p. 9-17. Brasília: INEP, 1987.
- CURY, Carlos R. Jamil. **Educação e Contradição**. 5. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.
- DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. Campinas: Papyrus, 1994.
- DRÜGG, Katia Issa e ORTIZ, Dayse Domene. **O Desafio da Educação: a qualidade total**. São Paulo: Makron Books, 1994.
- FAYOL, Henri. **Administração industrial e geral**. São Paulo: Atlas, 1975.
- FÉLIX, Maria de Fátima Costa. **Administração escolar: um problema educativo ou empresarial?** São Paulo, Cortez, 1984.
- FIDALGO, Fernando Selmar. **Qualidade, novas tecnologias e educação**. In: MACHADO, Lucília Regina de Souza e FIDALGO, Fernando Selmar (orgs). **Controle da qualidade total: uma nova pedagogia do capital**. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Movimento de Cultura Marxista, 1996b.
- FREITAS, Maria Ester de. **Cultura organizacional: identidade, sedução e carisma?** Rio de Janeiro: FGV, 1999.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática.** In: GENTILI, Pablo A. A., SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas.** p. 31-92. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- _____. **Educação e Crise do Capitalismo Real.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- GADOTTI, Moacir. **Educação e Poder: Introdução á Pedagogia do Conflito.** 11. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- GENTILI, Pablo A. A. **O discurso da "qualidade" como nova retórica conservadora no campo educacional.** In: GENTILI, Pablo A. A., SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas.** p. 111-178. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- GERMANO, J. Wellington. **Estado Militar e educação no Brasil (1964-1985).** São Paulo: Cortez, 1993.
- GOMES, Cândido Alberto. **Pós-Graduação Lato Sensu: Terra de Ninguém?** In: INFOCAPES - Boletim Informativo da CAPES. v.7, n. 2, p. 4-18, abr/jun, 1999, Brasília: CAPES. Disponível na Internet. <<http://www.capes.gov.br>> Acesso em 07.abr.2000.
- GORZ, André. **O despotismo de fábrica e suas consequências.** In: **Crítica da divisão do trabalho.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- KUENZER, Acácia Zeneida. **Pedagogia da Fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador.** São Paulo, Cortez, 1985.
- LALANDE, André. **Vocabulário técnico e crítico da filosofia** – traduzido por Fátima Sá Correa *et all.* São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, Pra que?** São Paulo: Cortez, 1998.

LEITE, Márcia de Paula. **Modernização tecnológica e realizações de trabalho.** In: FERRETTI, Celso João *et. al.* **Tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

LUCENA, Maria Diva da Salete. **Planejamento de Recursos Humanos.** São Paulo: Atlas, 1995.

MACIAN, Lêda M. **Treinamento e desenvolvimento de recursos humanos.** São Paulo: EPU, 1987.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **CQT: Controle da qualidade total: uma nova gestão do trabalho, uma nova pedagogia do capital.** In: MACHADO, Lucília Regina de Souza e FIDALGO, Fernando Selmar (orgs). **Controle da qualidade total: uma nova pedagogia do capital.** 2. ed. Belo Horizonte, MG: Movimento de Cultura Marxista, 1996.

_____. **TQC: Forjando a cultura do controle pela cooptação dos trabalhadores.** In: MACHADO, Lucília Regina de Souza e FIDALGO, Fernando Selmar (orgs). **Controle da qualidade total: uma nova pedagogia do capital.** 2. ed. Belo Horizonte, MG: Movimento de Cultura Marxista, 1996b.

MARX, Karl. **O Capital.** São Paulo: Difel, 1985. v. 1.

_____. **Manuscritos econômicos e filosóficos.** In: FROMM, Erich. **Conceito Marxista de homem.** 8. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

MENEZES, Ana Maria Dorta de. **A relação trabalho-educação: algumas considerações sobre a crise da sociedade do trabalho e a centralidade do conhecimento.** In: TESSER, Ozir (org). **Cadernos da Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado. Trabalho e Educação.** v. 8, p. 15-21. Fortaleza, CE: UFCE, dez/1997.

MEZOMO, João Catarin. **Educação e Qualidade Total – A Escola volta às aulas.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

- MORAES, Ana Shirley de França. **Educação Permanente: a saída para o trabalhador na era da Qualidade Total.** In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília: INEP. v. 77, n. 185, p. 33-51, jan/abr, 1996.
- MOREIRA, Antônio Flávio. **A formação do professor em uma perspectiva crítica.** In: Revista Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 17, n. 02, p. 55-61, jul/dez, 1992.
- MURANAKA, Maria A. Segatto. **Os especialistas em educação: contribuição à história da formação do pedagogo no Brasil.** Dissertação de Mestrado em Educação. São Paulo: PUC: 1985.
- NAETHE, Pedro. **A educação flexível: opção para o desenvolvimento de pessoal.** In: ABRH. **Recursos humanos: foco na modernidade.** Rio de Janeiro: Qualitymark, 1992.
- NEVES, L. W. **Educação e política no Brasil de hoje.** São Paulo: Cortez, 1994.
- PAIVA, Vanilda. **Educação permanente: ideologia educativa ou necessidade econômico-social.** Rio de Janeiro: Síntese, 1977.
- _____. **Novo paradigma de desenvolvimento e centralidade do ensino básico.** In: **Transformação produtiva e equidade.** São Paulo: Papyrus, 1994.
- PARO, Vitor Henrique. **Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica.** In: FERRETI, Celso J., SILVA JR., João dos Reis & OLIVEIRA, Maria Rita N. S. **Trabalho, Formação e Currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, p. 101-120, 1999.
- PELIANO, José Carlos Pereira. **Reestruturação produtiva.** Disponível na Internet. <<http://www.pt.org.br/assessor/jcppp.htm>> Acesso em 20.nov.2000.
- PIMENTA, Selma G. (Coord.). **Pedagogia, Ciência da Educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

- PIMENTA, Selma G. **O estágio na formação de professores: Unidade teoria e prática?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- PIMENTA, Solange Maria. **Participação e qualificação: uma nova sintonia da gestão.** In: Trabalho & Educação – Revista do NETE, Belo Horizonte: UFMG, n. 4, p. 99-113, ago/dez, 1998.
- RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da Educação Brasileira.** 16. ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2000.
- ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da Educação no Brasil: 1930-1973.** 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- SAVIANI, Dermeval. **Educação Brasileira: Estrutura e Sistema.** 7. ed. São Paulo: Autores Associados, 1996.
- _____. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações.** 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.
- SCHMIED-KOWARZIK, W. **Pedagogia dialética – de Aristóteles a Paulo Freire.** São Paulo: Brasiliense, 1983.
- SILVA, Maria Vieira. **Trabalho docente e gestão escolar: formação, deformação e transformação do educador.** Dissertação de Mestrado em Educação Brasileira. Uberlândia. MG: UFU, 1995.
- SILVA, Rossana Valéria de Souza e. **Pesquisa em Educação Física.** Tese de Doutorado em Educação. Campinas: UNICAMP, 1997.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia.** In: GENTILI, Pablo A. A., SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas.** p. 09-30. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

- SILVA FILHO, Horácio Pentead de Faria e. **O empresariado e a educação.** In: FERRETI, Celso João (org). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar.** Petrópolis, Vozes, 1994.
- SOUZA, Maria Inês de. **Os empresários e a Educação: O IPES e a questão educacional após 1964.** São Paulo: Cortez, 1981.
- SOUZA JÚNIOR, Hormindo Pereira de. **Forma e conteúdo na construção ideológica do discurso da qualidade.** In: MACHADO, Lucília Regina de Souza e FIDALGO, Fernando Selmar (orgs). **Controle da qualidade total: uma nova pedagogia do capital.** 2. ed. Belo Horizonte, MG: Movimento de Cultura Marxista, 1996b.
- SPAGNOLO, Fernando & SEVILLA, Maribel Alves Fierro. **A situação atual da pós-graduação lato sensu.** In: INFOCAPES - Boletim Informativo da CAPES. v.2, n. 3, p. 7-12, jul/set, 1994. Brasília: CAPES. Disponível na Internet. <<http://www.capes.gov.br>> Acesso em 07.abr.2000.
- TAYLOR, Frederick Winslow. **Princípios de Administração Científica.** 7. ed., São Paulo: Atlas, 1986.
- TRAGTENBERG, Maurício. **Administração, poder e ideologia.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- XAVIER, Maria E. S. P. **Capitalismo e Escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as Reformas do Ensino (1931-1961).** Campinas, SP: Papyrus, 1990.