

UNIVERSIDADE DE SOROCABA

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA

PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Geraldo Antonio Schmidt

INSTITUIÇÃO FORMADORA NOS SISTEMAS PRODUTIVOS

FAMILIARES

SOROCABA/SP

Setembro/2004

Geraldo Antonio Schmidt

INSTITUIÇÃO FORMADORA NOS SISTEMAS PRODUTIVOS
FAMILIARES

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Dr. Hélio Iveson Passos Medrado

SOROCABA/SP

Setembro/2004

Geraldo Antonio Schmidt

INSTITUIÇÃO FORMADORA NOS SISTEMAS PRODUTIVOS
FAMILIARES

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Sorocaba, pela Banca Examinadora formada pelos seguintes professores:

Ass. _____

1º Exam.: Prof. Dr. Rogério Augusto Profeta

Ass. _____

2º Exam.: Prof. Dra. Eni de Jesus Rolim

Nota:

Sorocaba, 21 de setembro de 2004

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar a relação da formação – familiar e no ensino superior - com as necessidades dos sucessores de empresas de propriedade e condução familiar, no que se refere à sua gestão. O referencial teórico abrange a discussão sobre educação e trabalho no mundo globalizado, inclui a caracterização dos conceitos de qualificação e competência, assim como o papel da família como instituição formadora. A formação em Administração é posta em pauta e analisa-se, também, a formação do empreendedor. As principais características da empresa familiar são delineadas e, a partir da história de vida do autor do presente trabalho - recurso metodológico utilizado – discute-se a formação, familiar e no ensino superior, dos herdeiros de empresas familiares. Conclui-se que a formação familiar, além da profissional, é de fundamental relevância para o sucesso ou fracasso da empresa.

Palavras-chave: instituição escolar; formação na família, administração, empresa familiar

ABSTRACT

This work intends to analyze family and college formation in the context of family-owned and managed business. Its theoretical framework includes a discussion on education and work in a global world, competence and qualification concepts as well as family role as a forming institution. Management and entrepreneurship formation are also highlighted. Family enterprise characteristics are outlined and, based upon the life history of this work's author, the relationship of family and college formation with the needs of inheritors of family enterprises is discussed. Conclusions indicate that family, besides professional formation, is relevant for the success or failure of the enterprise.

Palavras-chave: school institution; family formation, management, family enterprise

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
1 EDUCAÇÃO E TRABALHO	9
1.1 Qualificação e competência	15
1.2 Instituição Escolar	21
1.3 A família brasileira	24
1.3.1 A família como instituição formadora.....	27
1.3.2 Educação e origem social	33
2 ADMINISTRAÇÃO: FORMAÇÃO PROFISSIONAL E GESTÃO	40
2.1 Educação superior e trabalho.....	40
2.2 A formação profissional em Administração	44
2.3 O empreendedor no Brasil	51
2.4 O professor reflexivo	53
3 A EMPRESA FAMILIAR	61
3.1 Empresa	61
3.2 Caracterização da Empresa Familiar	63
3.3 Pontos fortes da empresa familiar	69
3.4 Debilidades da empresa familiar	70
4 SUCESSÃO EM EMPRESAS FAMILIARES	72
4.1 Minha História de Vida	74
4.2 Francisco Matarazzo	85
4.3 Leon Feffer	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS.....	92

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Definições de Empresa Familiar	65
Quadro 2 - Tipologias descritivas de empresas familiares	68

INTRODUÇÃO

O problema de preparar herdeiros para assumir o comando de empresas familiares não é novo. Este trabalho tem como objetivo analisar a relação da formação – familiar e no ensino superior - com as necessidades dos sucessores de empresas de propriedade e condução familiar, no que se refere à sua gestão. Discute-se a fundamental relevância da formação familiar e dos conhecimentos técnicos e profissionais obtidos na educação superior, para a formação do sucessor. Tal objetivo insere-se na linha de pesquisa “Instituição Escolar: Políticas e Práticas” do Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Sorocaba, na medida em que esta linha de pesquisa desenvolve seu campo investigativo apreendendo a instituição escolar como expressão das relações e mediações da sociabilidade cotidiana produzida, reproduzida e tencionada por indivíduos, grupos e classes sociais, nos limites e possibilidades históricas dos tempos e das formas do capitalismo no Brasil.

No capítulo um “**Educação e trabalho**”, discutem-se as exigências para a formação dos trabalhadores face à nova realidade dos processos produtivos. São estudados os conceitos de qualificação e competência, assim como a inserção da instituição escolar no mundo globalizado. Delineia-se, também, o papel da família como instituição formadora. Por outro lado, a visão de Bourdieu sobre a influência da situação social do indivíduo no seu desenvolvimento escolar é também analisada, com o intuito de contextualizar as possibilidades educacionais do futuro herdeiro da empresa familiar.

No capítulo dois “**Administração: Formação profissional e gestão**” são estudadas a qualificação, habilidades e competências necessárias ao Administrador e ao Empreendedor. Discute-se a formação superior em Administração no contexto brasileiro. Aborda-se, também, a proposta de Donald Schön referente ao profissional reflexivo, no que tange o relacionamento do conhecimento acadêmico com a prática empresarial.

O capítulo três “**A empresa familiar**” aborda o conceito de empresa, como organização com fins lucrativos, de caráter sistêmico. Discute, também a definição, características, pontos fortes e fracos da empresa familiar, assim como os conflitos entre interesses familiares e empresariais e negligência da formação profissional.

O capítulo quatro “**Sucessão em empresas familiares**” consiste na análise de sucessão em uma empresa familiar de grande porte, a partir da história de vida do autor deste trabalho, que teve a oportunidade de atuar profissionalmente na mesma. O universo da pesquisa centrou-se na observação do comportamento, diálogos e maneiras de tomadas de decisões, de três gerações de uma determinada família proprietária de um patrimônio superior a um bilhão de dólares norte-americanos. Esse universo amplia-se pela ligação quase que natural desses clãs, com outros de igual, maior ou menor poderio econômico.

1 EDUCAÇÃO E TRABALHO

As mudanças tecnológicas e organizacionais do trabalho por que passam os países de capitalismo avançado a partir dos meados da década de 1980 configuraram, segundo Ramos (2002), o mundo produtivo com algumas características tendenciais: flexibilização da produção e reestruturação das ocupações; integração de setores da produção; multifuncionalidade e polivalência dos trabalhadores; valorização dos saberes dos trabalhadores não ligados ao trabalho prescrito ou ao conhecimento formalizado.

Nesse sentido, de acordo com Segnini (2002), a educação e a formação profissional aparecem hoje como questões centrais pois a elas são conferidas funções essencialmente instrumentais, ou seja, capazes de possibilitar a competitividade e intensificar a concorrência, adaptar trabalhadores às mudanças técnicas e minimizar os efeitos do desemprego. O papel de organismos internacionais reguladores tem sido fundamental para tanto, como é possível apreender a partir de prescrições do Banco Mundial:

Detalhados estudos econométricos indicam que as taxas de investimentos e os graus iniciais de instrução constituem robustos fatores de previsão de crescimento futuro. Se nada mais mudar, quanto mais instruídos forem os trabalhadores de um país, maiores serão suas possibilidades de absorver as tecnologias predominantes, e assim chegar a um crescimento rápido da produção. (...) O desenvolvimento econômico oferece aos participantes do mercado de trabalho oportunidades novas e em rápida mudança (Banco Mundial, 1995:26-35 apud SEGNINI, 2000, p.73).

Segundo Estevão (2001), para ser competitiva numa economia liberalizada, desregulamentada e privatizada, em vias de mundialização, qualquer organização é “obrigada a prosseguir não só com uma estratégia de redução dos custos de produção e de aumento de qualidade e de variedade dos produtos e serviços, mas

encarar também os recursos humanos como o recurso mais valioso e verdadeiramente estratégico” (ESTEVÃO, 2001, p.186).

Vaidergorn (2001) defende que a globalização, como um todo, passou a ser divulgada como um novo paradigma que exigiria novos padrões para a modernidade. A indicação do rumo acertado é o da competitividade, e, dentre os seus dogmas, está o domínio da tecnologia e a habilitação do maior número de trabalhadores em maiores quantidades de conhecimentos. Como decorrência, educação passou a ser considerada como um dos pilares que possibilitam uma inserção mais vantajosa do país no mercado globalizado.

Por outro lado, defendem Ferreti et al. (2003), as mudanças ocorridas no âmbito do trabalho fazem retornar ao palco uma temática que não é nova no campo da administração de empresas, mas que estava relativamente secundarizada: trata-se da necessidade de reconhecer nos trabalhadores não apenas produtores dotados de habilidades técnicas, mas também pessoas constituídas por afetos e emoções. A Escola de Relações Humanas e a Psicologia Organizacional já haviam se dado conta disso nos anos 50, mas a ênfase na tecnologia, se de um lado não ignorou esse aspecto nos cálculos de produtividade, de outro não lhe conferiu maior importância. As coisas se passam de maneira diversa na perspectiva da atual organização da produção, a qual se propõe participativa. Se, no fordismo, os conteúdos da qualificação privilegiavam o “saber-fazer” – expresso nos conhecimentos técnicos – em detrimento dos saberes gerais e da subjetividade, na produção flexível esses conteúdos devem privilegiar também os tais saberes gerais e retomar, de uma nova perspectiva e com mais intensidade, a dimensão da subjetividade do trabalhador, traduzida no termo “saber-ser” – subjetividade essa que se expressa, entre outras formas, na capacidade de mobilização desses

conhecimentos para enfrentar os imprevistos da situação de trabalho. Desse modo, a ênfase recai não apenas nos chamados componentes organizados e explícitos” da qualificação (o “saber-fazer”) [e também nos saberes gerais, que na atual produção flexível ganham, no âmbito operacional, um *status* de que antes não desfrutavam], mas também nos chamados componentes “não organizados e implícitos”, o “saber-ser” (Aoki, *apud* Hirata, 1994) (FERRETI et al, 2003, p.157).

É assim que a formação, conforme Estevão (2001), sobretudo a partir da década de 1980, torna-se um tema dominante do discurso gerencial e é vista como um verdadeiro investimento, instituindo-se como uma filosofia de gestão, visando o êxito da organização por um processo contínuo de aprendizagem. É assim, também, que a formação aparece como uma autêntica “utopia”, “mito” ou “religião”, com os seus fiéis, os seus evangelistas, os seus dogmas e a sua liturgia, colocando-se ao mesmo tempo no cerne das modas de emprego e da modernização, nos novos modos de gestão do emprego, na nova organização do trabalho.

O interesse de educadores pela relação trabalho-educação-família tem, no Brasil, uma longa trajetória. Historicamente, a principal preocupação de grande parte desses especialistas foi discutir as relações trabalho/educação/qualificação de forma a não elevar a escolarização à categoria de panacéia universal, para os complexos problemas econômicos e sociais, tais como produtividade, desemprego e remuneração do trabalho. A mobilização de educadores nessa direção foi catalisada, nas décadas de 60 e 70, pela divulgação da Teoria do Capital Humano, segundo a qual, como se sabe, haveria, no plano macro-social, uma estreita relação de causa e efeito entre nível de escolarização da população e desenvolvimento econômico do país, e, no plano micro, entre escolarização atingida pelo indivíduo e a produtividade / remuneração recebida.

Nesse cenário, o esforço de muitos educadores foi o de tentar evitar um atrelamento estreito entre os objetivos da educação escolar e as necessidades da produção, atrelamento perfeitamente justificável pelos princípios da Teoria do Capital Humano (FERRETI et al, 2003, p.156).

As contradições apontadas por Segnini (2000) sobre a relação entre escolaridade e formas de inserção no mundo do trabalho (e do desemprego) possibilitam, em primeiro lugar, reafirmar que qualificação para o trabalho é uma relação social (de classe, de gênero, de etnia, geracional), muito além da escolaridade ou da formação profissional, que se estabelece nos processos produtivos, no interior de uma sociedade regida pelo valor de troca e fortemente marcada por valores culturais que possibilitam a formação de preconceitos e desigualdades. Isso quer dizer que os conhecimentos adquiridos pelo trabalhador através de diferentes processos e instituições sociais – família, escola, empresa, etc. – somados às suas habilidades, também adquiridas socialmente e acrescidas de suas características pessoais, de sua subjetividade, de sua visão de mundo, constituem um conjunto de saberes e habilidades que significa, para ele, trabalhador, valor de uso, que só se transforma em valor de troca em um determinado momento histórico se reconhecido pelo capital como sendo relevante para o processo produtivo (SEGNINI, 2000, p.79).

Estevão (2001) destaca que, sem pretender entrar numa lógica de cinismo, os benefícios da formação são demasiadamente evidentes para serem postos em causa: ela promove a eficiência; incrementa a motivação e a automotivação dos trabalhadores; aumenta as suas capacidades de saber, de informação, de expressão, de comunicação, de sociabilidade, de integração; propicia a emergência de projetos individuais (e também coletivos) no campo profissional; suscita

alterações positivas ao nível do imaginário; questiona hábitos e modelos culturais; promove cultural e socialmente os trabalhadores; enfim, induz processos transformadores e mudanças organizacionais com efeitos apreciáveis ao nível da construção ou evolução das identidades coletivas. São notórios ainda os efeitos da formação no plano das regulações sociais no interior da empresa, fidelizando os trabalhadores, tornando-os potencialmente mais lúcidos em relação à sua situação no trabalho, ainda que simultaneamente os torne porventura mais frágeis quanto às antigas estruturas de integração no grupo de colegas (ESTEVÃO, 2001, p.187).

Sob a perspectiva de uma parcela dos educadores, destacada por Ferreti et al. (2003), essas novas exigências da produção vieram embaralhar a polarização ideológica e política que estava bastante nítida em décadas anteriores, quando do domínio do taylorismo-fordismo¹. Ou seja, antes da reestruturação produtiva em curso, podiam ser facilmente apontadas as distâncias entre os objetivos da produção e o papel da educação escolar democrática. No entanto, a partir dos anos 80, as profundas mudanças tecnológicas e organizacionais, ao propor novo perfil para o trabalhador (agora supostamente autônomo, criativo, responsável, portador de alto poder de abstração e de resolução de problemas) pareceriam aproximar, finalmente, segundo muitos educadores, os interesses da produção daquelas condições necessárias ao pleno desenvolvimento humano. Em outras palavras, no novo contexto, deixariam de existir contradições entre a formação ampla e profunda dos trabalhadores, objetivo de um conjunto amplo de educadores, e a preparação específica para o trabalho, interesse maior dos empregadores.

¹ O taylorismo-fordismo consiste, no âmbito aqui abordado, em um modo de produção pautado pela padronização de produtos e processos e especialização do trabalho, que exige do operário a realização de um conjunto de atividades monótonas e repetitivas.

Os imperativos da sociedade capitalista contemporânea enfatizam a necessidade crescente de uma formação marcada pela incorporação de conhecimento e da utilização de informação nos diversos setores produtivos. Assim, as mudanças organizacionais geradas neste processo de incorporação e ampliação de altas tecnologias de produção e informação têm incidência direta na demanda por recursos humanos e envolvem, conseqüentemente, o processo de formação e informação educacional. Trata-se de recuperar a “inteligência da produção”, afastando a monotonia, a repetição e o papel de apêndice exercido pelo trabalho, em relação à máquina, propugnado pelo *taylorismo* em suas diversas feições. Coloca-se na pauta do sistema produtivo a necessidade de maior escolaridade voltada para o estímulo das habilidades cognitivas em detrimento das habilidades manuais do trabalho (GONZÁLEZ, 2002, p.16).

A respeito, temos nos dias atuais um grande crescimento na demanda por cursos técnicos nos mais variados níveis. Nos cursos superiores, em especial os de Administração, nas suas diversas habilitações, tal enfoque é uma constante preocupação na montagem de currículos e conteúdos programáticos.

Ferreti et al. (2003) defendem que o predomínio da produção fordista fortalecia os argumentos dos educadores, os quais, ao reivindicarem um distanciamento entre a educação escolar e as necessidades da produção, propunham para a escola uma função social abrangente, não apenas vinculada ao desempenho do indivíduo em um posto de trabalho, mas com ênfase na sua emancipação. Como se sabe, o modelo fordista requer do trabalhador simples conhecimentos técnicos, correspondentes a um determinado posto de trabalho, cabendo à gerência a tarefa de prescrever e controlar o modo concreto de execução

de qualquer atividade. Nega, assim, outras potencialidades do trabalhador, tais como sua experiência e sua tradição (FERRETI et al, 2003, p.157).

Segundo Ferreti et. al (2003), a atual reestruturação produtiva representa uma iniciativa do capital para a superação da crise da acumulação que se instalou a partir dos anos 70. A automação flexível – resposta tecnológica para a crise – trouxe para as grandes empresas a possibilidade de inovações cada vez mais rápidas. Ao lado de transformações tecnológicas de base física, houve introdução de profundas mudanças organizacionais e ambas passaram a influenciar o processo, as relações e os conteúdos do trabalho. A partir daí, as qualificações dos trabalhadores não deveriam responder tanto ao trabalho prescrito, mas sim à imprevisibilidade. Assim, o elemento novo no debate sobre as relações trabalho-educação apóia-se na valorização que a produção capitalista passa a emprestar à flexibilidade na produção. Contrariamente ao que se dava no taylorismo, o saber construído no cotidiano da fábrica, oriundo da experiência dos trabalhadores individuais e do coletivo do trabalho – a chamada qualificação tácita (WOOD; JONES, 1984 apud FERRETI et al, 2003), que era negada pelo taylorismo – passa não apenas a ser reconhecido, como requisitado e premiado, porque se reconhece sua força para a resolução dos problemas diários com que a produção se defronta.

1.1 Qualificação e competência

No contexto dessas transformações, Ramos (2002) destaca que estudos sociológicos e pedagógicos recuperam o debate sobre a qualificação, ao mesmo tempo em que se testemunham a emergência da noção de competência atendendo a, pelo menos, dois propósitos: a) reordenar conceitualmente a compreensão da relação trabalho/educação, desviando o foco dos empregos, das ocupações e das

tarefas para o trabalhador, em suas implicações subjetivas com o trabalho; b) institucionalizar novas formas de educar/formar os trabalhadores e gerir internamente as organizações e no mercado de trabalho em geral, sob novos códigos profissionais.

No cenário da prevalência do modelo taylorista-fordista favoreceu-se, em muitos casos, uma visão da qualificação profissional estreita e exclusivamente vinculada ao progresso técnico. Harry Braverman (apud FERRETI et al., 2003), a partir da década de 70, reintroduz, na discussão sociológica sobre o trabalho, a tese da progressiva desqualificação do trabalhador, decorrente do aprofundamento da divisão técnica e social do trabalho.

Ferreti et. al (2003) enfatizam que, a partir das mudanças na base física e organizacional da produção e também “a partir do momento em que o desemprego aparece como o problema social prioritário a ser resolvido, a noção (da qualificação) é questionada em seus fundamentos e em sua pertinência” (TANGUY, 1997 apud FERRETI et. al, 2003), aparecendo de uma outra maneira, no que se refere ao seu conceito e ao seu conteúdo, uma vez que “novos” perfis profissionais são exigidos como condição para o aumento da produtividade e da competitividade. Com relação aos conteúdos, entre estes “novos” requisitos estão não apenas conhecimentos técnicos, mas também (e, talvez, principalmente, como enfatiza boa parte da literatura) amplas habilidades cognitivas e certas características comportamentais e atitudinais, tais como: capacidade de abstração, de raciocínio, de domínio de símbolos e de linguagem matemática para a interpretação e implementação de modelos e antecipação de problemas, aleatórios e imprevistos; iniciativa, responsabilidade, compromisso, cooperação, interesse, criatividade, capacidade de decisão, dis-

posição para o trabalho em equipe, capacidade de visualização das regras de organização, das relações de mercado etc.

Desse modo, em anos mais recentes, a ênfase atribuída à educação, ainda que fortemente centrada nos aspectos cognitivos, parece, no entanto, visar menos às contribuições que esta pode oferecer para a capacitação técnica e mais àquelas contribuições que se referem à preparação dos trabalhadores para enfrentar o que Villavicencio (1992, apud FERRETI et al, 2003) denomina dimensão aleatória do trabalho, ou seja, aqueles elementos que escapam ao âmbito do trabalho prescrito, cada vez mais presentes quando a produção se rege pela flexibilidade.

Schwartz (1995 apud RAMOS, 2002) propõe que a qualificação tem três dimensões: conceitual, social e experimental. A primeira define-a como função do registro de conceitos teóricos e formalizados, associando-a aos títulos e diplomas. A segunda coloca a qualificação no âmbito das relações sociais que se estabelecem entre conteúdos das atividades e classificações hierárquicas, bem como ao conjunto de regras e direitos relativos ao exercício profissional construídos coletivamente. Por fim, a terceira dimensão está relacionada ao conteúdo real do trabalho, em que se inscrevem não somente os conceitos, mas o conjunto de saberes postos em jogo quando da realização do trabalho.

Haveria, segundo os discursos correntes enfatizados por Ferreti et. al (2003) uma “elevação da qualificação profissional”, ao se exigir um trabalhador com formação mais abrangente para poder lidar com várias tarefas cada vez mais abstratas e complexas, formação essa que incorporaria os diferentes saberes e atitudes anteriormente enunciados, e representaria a passagem do conceito de qualificação para o de competência, entendida esta como um conjunto de

capacidades que o trabalhador utilizaria para enfrentar a complexidade e a imprevisibilidade do novo modo de produzir.

No entanto, ainda segundo Ferreti et. al (2003) a noção de competência não avança em relação ao estreito conceito substancialista de qualificação antes apresentado, ao contrário, confirma-o, na medida em que apenas induz a substituição de atributos de caráter físico por outros, talvez mais nobres. A competência pode ser definida como a tradução dessas capacidades numa tomada de iniciativa e num assumir de responsabilidade por parte do trabalhador perante os eventos produtivos – situações surpreendentes e imprevisíveis que ocorrem na produção. No singular, a competência expressa uma mudança na organização e nas relações sociais; no plural, ela designa as transformações nos conteúdos profissionais (Zarifian, 1997, 1998 apud FERRETI et al, 2003).

No contexto de mudanças supramencionado, de acordo com Ramos (2002), a qualificação tem sido tensionada pela noção de competência, em razão do enfraquecimento de suas dimensões conceitual e social, em benefício da dimensão experimental. A primeira porque os saberes tácitos e sociais adquirem relevância diante dos saberes formais, cuja posse era normalmente atestada pelos diplomas. A segunda porque, em face da crise do emprego e da valorização de potencialidades individuais, as negociações coletivas antes realizadas por categorias de trabalhadores passam a se basear em normas e regras que, mesmo pactuadas coletivamente, aplicam-se individualmente. A dimensão que se sobressai nesse contexto é a experimental. A competência expressaria coerentemente essa dimensão, pois, sendo uma noção originária da psicologia, ela chamaria a atenção para os atributos subjetivos mobilizados no trabalho, sob a forma de capacidades cognitivas, sócio-afetivas e psicomotoras. O redimensionamento pelo qual passa o

conceito de qualificação traz implicações sobre os parâmetros de formação profissional, de acesso ao emprego, de classificação e de remuneração (RAMOS, 2002, p.402).

Se a compreensão que ultrapassa a associação estreita entre qualificação, conteúdo do trabalho e escolarização, é mais ampla e rica e já é um consenso na Sociologia do Trabalho, ela também é muito mais difícil de ser utilizada na prática. Segundo Ferreti et al. (2003), se o tempo de formação foi, durante um longo período, o critério mais utilizado para se mensurar a qualificação, a referida ampliação do conceito acaba por questionar esse critério puramente quantitativo e exige que a qualificação também seja analisada e medida por meio de indicadores qualitativos. De qualquer forma, essa operacionalização do conceito – que se transforma em uma questão metodológica – continua sendo foco de grandes debates entre os pesquisadores da área. Essa complexa compreensão da qualificação profissional toma ainda novos matizes diante do novo modelo produtivo, que vem, em certa medida, sobrepondo-se ao fordismo.

O conceito de competência, tal como é posto no debate atual, é marcado política e ideologicamente por sua origem empresarial (HIRATA, 1994). É um conceito que apresenta diferentes significados, uma vez que seu sentido define-se em função dos sujeitos que o utilizam. Diferentemente da acepção multidimensional da qualificação (real, operatória e como relação social), o modelo da competência corresponderia a um modelo pós-taylorista² de qualificação, e sua origem estaria associada à crise da noção de posto de trabalho e à de um certo modelo de classificação e de relações profissionais (SHIROMA; CAMPOS, 1997, p.24).

² O pós-taylorismo, no âmbito aqui tratado, refere-se ao modo de produção desenvolvido a partir de inovações gerenciais tais como a produção enxuta, reengenharia, Qualidade Total, que exige do operário a realização de atividades que, ao contrário do taylorismo, não se restringem apenas a tarefas repetitivas.

Sem abandonar o conceito de qualificação, Leite (1994, pp. 73-74) sugere que o conceito de competência centra-se no “caráter da qualificação como relação social”. Segundo a autora, a partir desta perspectiva, “qualificação define-se em situações histórico-sociais concretas, como resultado não só da dialética capital-trabalho, nem do determinismo tecnológico, mas, sobretudo, das relações sociais, inclusive entre os próprios trabalhadores. Construir competências significaria, pois, definir posições no processo de trabalho, no mercado e na própria sociedade”. (LEITE, 1994 apud SHIROMA; CAMPOS, 1997, p.24)

Seguindo essa linha de análise, Gallart e Jacinto (1995, apud SHIROMA; CAMPOS, 1997, p.24) definem o conceito de competência como “um conjunto de propriedades em permanente modificação que devem ser submetidas a prova de resolução de problemas concretos em situações de trabalho que trazem certas margens de incerteza e de complexidade técnica”. Nesse sentido, as competências não são “transmissíveis”, resultando de uma “mescla” de conhecimentos tecnológicos prévios e experiências concretas que provêm, fundamentalmente, do trabalho no mundo real; incorporam-se por meio de experiências sociais distintas – família, escola, trabalho–, sendo entendidos como atributos da pessoa do trabalhador e não de um posto de trabalho. Corresponderiam a uma síntese de elementos individuais e sociais (SHIROMA; CAMPOS, 1997).

Deluiz (1996, p. 17-18 apud SHIROMA; CAMPOS, 1997) propõe o conceito de qualificação real, para designar o “conjunto de competências posto em ação em uma situação concreta de trabalho, a articulação dos diversos saberes oriundos de várias esferas (formais, informais, teóricos, práticos, tácitos) para resolver problemas e enfrentar situações de imprevisibilidade, a mobilização da inteligência para fazer face aos desafios do trabalho constituem as características dessa qualificação real”.

A autora classifica as competências em: a) técnico-intelectuais – habilidades básicas como aprender a pensar; b) organizacionais e metódicas – organizar o próprio trabalho, estabelecer meios próprios, gerenciar o tempo e o espaço; c) comunicativas – capacidade de se comunicar com o grupo; d) sociais – saber ser, transferir conhecimentos; e) comportamentais – que advêm da necessidade de incorporação da subjetividade do trabalhador nos processos produtivos. (SHIROMA; CAMPOS, 1997, p.24)

1.2 Instituição Escolar

No que se refere a analisar, de modo específico, o quadro da educação brasileira como estrutura sócio-institucional, cujo dinamismo seria fundamental ao cumprimento de uma agenda da modernidade, Schwartzmann (1991 *apud* Reis, 2001, p.58) também acentua os descompassos entre as novas demandas do paradigma tecno-científico e o sistema escolar brasileiro, afirmando que

países como o Brasil ficaram, principalmente, com a carcaça das burocracias centralizadas, que foram perdendo progressivamente sua razão de ser e passaram, cada vez mais, a cuidar exclusivamente de sua própria sobrevivência. Em nenhum setor esta realidade é mais dramática, talvez, do que na área de educação básica, em que burocracias de dezenas e até centenas de milhares de pessoas desempenham suas funções de forma geralmente ritualística e rotinizada, sob o comando de administrações centrais incapazes de saber e influenciar o que ocorre onde a relação *pedagógica realmente se dá, ou seja, nas sala de aula.*

Reis (2001) procura evidenciar que a reformulação do sistema de ensino em suas práticas cotidianas é hoje uma tendência mundial, cuja preocupação tem sido aproximar cada vez mais as instituições escolares – em seus distintos níveis - e os setores produtivos da sociedade. Para tanto, dotar tais práticas de inovação inserindo recursos decorrentes do processo de tecnologização das relações de

produção tem sido uma demanda que requer desses atores e agentes o sentido da inovação. O dilema que se configurava entre a preparação para o exercício da cidadania e o ingresso no mercado de trabalho parece imbuído, em suas distintas facetas, pelo *ethos* da inovação que o caracteriza como processo socialmente estruturado: a escola contemporânea deve ser, acima de tudo, preparação para a vida num mundo em constante mudança, contexto no qual deve colocar em relevância a capacidade de entender o que ocorre ao redor de si e propor soluções inovadoras e não, a aquisição de uma habilidade técnica qualquer que se torna obsoleta em períodos cada vez menores. Há que se considerar a necessidade de constituição das práticas escolares como um ambiente de inovação - dotado de seus efeitos de afirmação/negação, uma vez que a própria tecnologização apresenta em seus efeitos a condição de estruturação/ desestruturação: *a atividade tecnológica é vista por um lado, como fator constitutivo da vida do homem em sociedade e, por outro, a tecnologia implica escolhas e decisões tanto para sua produção, como para sua difusão e consumo, delineados a partir de um movimento interno contraditório. Neste movimento, observável nas instituições de ensino superior nas quais ocorre a utilização destes recursos, nota-se a resistência verificada no desempenho das tarefas, por parte de alguns atores da escola, frente às tendências das novas tecnologias, cujo caráter parece irreversível e cada vez mais abrangente. Por outra parte, observa-se uma absorção pouco refletida eliminando os sujeitos pela preponderância arrasadora da lógica dos meios (REIS, 2001, p.64).*

Mais recentemente, parte do processo de inovação – a *tecnologização* - inerente ao quadro das práticas sociais e produtivas modernas e contemporâneas - tem provocado a reconversão de tarefas e o significado do trabalho humano. Decorre daí, segundo Reis (2001), a demanda, por parte dos setores da sociedade,

por mudanças também na instituição escolar. Tais demandas conviveriam lado a lado com indicadores de resistência por parte de seus atores, às mudanças, tipificando assim um quadro de inércia. Parece, no entanto, que a inércia institucional pela qual a escola pode ser caracterizada atualmente em sua prática cotidiana não é de todo um fato novo, pois algumas inovações já foram temporariamente negadas por essa instituição.

Por outro lado, testemunha-se, segundo Ramos (2002) um movimento generalizado em diversos países do mundo, de reformulação de seus sistemas de educação profissional. Esse fenômeno tem um significado não só técnico, mas também político. As reformas associaram-se ainda aos processos de globalização da economia e à crise do desemprego, colocando-se a necessidade da criação de novos códigos que aproximem a educação das tendências produtivas. Tais necessidades foram evidenciadas pelo autor durante a década de 1990, e confirmadas como forte tendência nos primeiros anos do terceiro milênio. A questão da empregabilidade assim como as formas de se preparar para enfrentá-la a contento dentro das condições atuais do mercado são manifestadas de modo claro e freqüente pela grande maioria dos alunos.

Espera-se, por um lado, proporcionar aos jovens passagens menos traumáticas para o mundo do trabalho e, juntamente com os adultos, construir alternativas que supostamente minimizariam o risco da exclusão social. Nisso está a razão de a competência vir associada às noções de empregabilidade e de laborabilidade (RAMOS, 2002).

Sem o determinismo tecnológico - que poderia caracterizar toda e qualquer implementação de uma prática inovadora, a escola continuaria marcada pelos condicionantes socioeconômicos, da origem rural e, sobretudo, da renda familiar

percebida, embora essas discriminações sejam mediatizadas pelos níveis de desenvolvimento regional e local, cujas conjunturas reforçam ou atenuam as diferenças entre classes e grupos sociais. Uma outra dimensão analítica correlata ressaltou a importância da revisão das práticas que poderia ressaltar a defasagem e o desnível dos perfis de escolaridade do Brasil em face de outros países latino-americanos. Torna-se evidente, desse modo, o provável fosso a ser enfrentado pelo país no processo de modernização acelerada e de transformação científica e tecnológica, neste início de século, cuja principal tarefa talvez seja atualizar a agenda da modernidade, erradicando todas as formas de analfabetismo que subsistem desde o século XIX, bem como a implementação de práticas inovadoras no âmbito das relações sociais cotidianas da escola em todos os seus níveis e modalidades (REIS, 2001, p.65).

1.3 A família brasileira

A família, segundo SAMARA (2002), sempre foi pensada na História do Brasil como a instituição que moldou os padrões da colonização e ditou as normas de conduta e de relações sociais desde o período colonial. Invariavelmente, os textos que revisam a história da família no Brasil colocam na categoria de clássicos fundadores Gilberto Freyre (com *Casa grande & senzala*, de 1933), Oliveira Vianna (com *Populações meridionais do Brasil*, de 1920), Antonio Candido (“*The Brazilian Family*”, de 1951) e – menos lembrado – Sérgio Buarque de Holanda (com *Raízes do Brasil*, de 1936). As idéias de Freyre são reconhecidas como decisivas na configuração do modelo patriarcal da família brasileira. O reposicionamento das pesquisas contemporâneas faz-se em posição ao retrato da família patriarcal destacado por esses textos prestigiados. Vejamos em que consistem tais questionamentos e relativizações dos clássicos. O diagnóstico central diz que a

família patriarcal consagrada em tais escritos impõe uma concepção única e genérica da família brasileira. Aparece aí como um “tipo fixo”, que “se instala nas regiões onde foram implantadas as grandes unidades agrárias de produção – engenhos de açúcar, fazendas de criação ou de plantação de café”. Reclama-se da descrição homogênea do espaço das relações sociais no Brasil colonial, bem como da ênfase no modo de ocupação do território pela lógica do engenho ou da fazenda de grande porte (SOUZA; BOTELHO, 2001, p.415).

O parâmetro da família patriarcal é construído, sobretudo, pela revelação do modo como se davam as relações entre brancos e negros sob a autoridade do senhor branco proprietário e chefe de família. Outro tema relevante no enredo patriarcal dedica-se a localizar a mulher no conjunto de papéis hierarquicamente posicionados para os atores da trama cotidiana entre a casa e a senzala (SOUZA; BOTELHO, 2001, p.415).

Ribeiro e Ribeiro (1994, p.47) sugerem que a família brasileira deve ser vista como uma esfera de valores em relações constantes com as outras esferas heterogêneas da sociedade e, desse modo, deveria ter "o propósito de acompanhar processos de mudança e de preservação da formação social no âmago dos quais valores são construídos, fragmentados e reconstruídos permanentemente". Neder (1994, p.36), por sua vez, assinala que, embora os debates científicos sobre a família tenham percorrido várias direções, devem-se destacar aqueles que tomam a direção dos fatores culturais como determinantes das estruturas e funções familiares. A cultura é, assim, "uma lei particular de fenômenos que reproduzem conceitos de uma realidade simbólica", passada através de gerações, com a marca da tradição, formas de existência e de organização, que expressam uma realidade comunitária humana. Nesse sentido, a família é uma instituição que "atravessa a

história, com formas e objetivos que transmudam numa mesma época e lugar, conforme as circunstâncias nas quais o grupo social em que se insere esteja sendo observado" (Neder, 1994, p. 36) (ASSMAR, 2000).

De acordo com Danta Prado,

A natureza das relações dentro de uma família vai se modificando através do tempo. O aspecto mais problemático da evolução da família está ligado ao questionamento da posição das crianças como "propriedade" dos pais e à posição econômica das mulheres dentro dela. Inclui-se aí o questionamento da distribuição dos papéis ditos especificamente masculinos ou femininos, e esse é um problema-chave para o surgimento de uma nova estrutura social (PRADO, , p.).

Souza e Botelho (2001) chamam a atenção para os modelos plurais de família presentes no pensamento social brasileiro e que muitas vezes são encobertos pela restrição aos clássicos nas análises críticas sobre este campo de estudos no Brasil. O pensamento social se revela uma miríade de teses convergentes e divergentes sobre a formação social e a estrutura da família nas diversas regiões brasileiras. Às vezes encontram-se teses opostas para uma mesma região, derivadas de estudos de fontes semelhantes. É esta perspectiva da diversidade que fica abandonada por uma tradição de referências e de interpretações que se sobrepõem e se reforçam mutuamente, constituindo uma versão monótona do modelo de família patriarcal brasileira.

No caso do estudo das famílias regionais em São Paulo e Minas Gerais, segundo Souza e Botelho (2001), o patriarcalismo permanece apenas enquanto uma ocorrência geral que caracteriza as famílias brasileiras. Em cada lugar, porém, apresenta contornos particulares – às vezes indicadoras de seu fracasso ou dissolução em um momento preciso – irredutíveis a um mesmo padrão de família. Portanto, nesses trabalhos o julgamento sobre o regionalismo de uma versão de

família tem a pretensão de afirmar as diferenças entre regiões, sem encobrir uma crítica de procedimento de pesquisa e de análise, como aquela que caracteriza as revisões do pensamento social.

1.3.1 A família como instituição formadora

Elaborado socialmente em consonância com os parâmetros de uma classe social hegemônica, o modelo ideal de família dentro do qual são estabelecidas condições para a educação da prole é algo que se impõe à mentalidade predominante numa determinada época, embora não venha a ser praticado cotidianamente por todas as famílias existentes. Desse modo, num mesmo período histórico podem coexistir diversos tipos de famílias. Dentre essas famílias existentes, algumas se aproximam do modelo ideal, enquanto outras dele se distanciam. A concepção em vigor na atualidade - o modelo de família, portanto - pode ser descrita como apoiada no triângulo família-criança-escola, em que a organização familiar é vista como responsável natural pela educação dos filhos, devendo fornecer condições básicas para o bom desenvolvimento físico, intelectual e moral das crianças. A escola, por sua vez, é tida como instrumento complementar encarregado de instruir e, também, de educar, transmitir valores, padrões de pensamento e de comportamento socialmente desejáveis (CUNHA, 1998).

Por conta da força da influência da família como uma instituição fundamental na constituição do sujeito, e dadas as suas características de permanência e mutabilidade enquanto inserida na cultura e na história, é de se esperar que nela se reflitam e se processem as transformações que ocorrem no mundo social. Vale destacar, particularmente, as mudanças que se vêm operando, nas últimas décadas, na sociedade brasileira com repercussões na instituição familiar. Ribeiro e Ribeiro

(1994) analisam os efeitos práticos dessas mudanças, destacando a fragmentação do desenho hegemônico e a construção de novos padrões que contrariam as normas tradicionalmente estabelecidas. Segundo elas, essa fase tem sido percebida como um período de desestruturação familiar, caracterizado pela inversão de valores. Porém, Bardwick (1981, p.180) constata que o Brasil passa por um período de transição, no qual "coexistem o velho e o novo, o complementar e o contraditório, o vago e o concreto" (ASSMAR, 2000).

Da mesma forma, pode-se argumentar que as gerações mais jovens talvez não vivenciem com tanta intensidade conflitos e contradições em seus valores e crenças básicas a respeito da família e das relações familiares. Nesse sentido, pode-se esperar que os jovens apresentem menor grau de tradicionalismo que os mais velhos, já que o processo de socialização a que foram submetidos não mais se deu sob a égide da certeza do predomínio masculino sobre o feminino; na melhor das hipóteses, se ainda não inteiramente renovada, sua formação familiar provavelmente já conteve elementos de transição, com a oscilação entre o velho e o novo (ASSMAR, 2000).

No campo das pesquisas acadêmicas, talvez a área que mais tem se voltado para o estudo e entendimento das relações entre escola e família seja, não por acaso, a Sociologia e, subalternamente, os estudos de políticas de educação. Discutindo seja temas clássicos, como o fracasso escolar, seja questões recentemente incorporadas, como as trajetórias escolares, os sociólogos da educação têm continuamente chamado a atenção para a implicação da instituição familiar com a escola. Como dizem Montandon e Perrenoud (1987, p.7), "de uma maneira ou de outra, onipresente ou discreta, agradável ou ameaçadora, a escola faz parte da vida cotidiana de cada família" (FARIA FILHO, 2000, p.44).

De acordo com Ariès (1981, p.228), durante a Idade Média, não era costume as pessoas conservarem “as próprias crianças em casa: enviavam-nas a outras famílias, com ou sem contrato, para que com elas morassem e começassem suas vidas”. (Ariès, 1981, p. 228)

Inexistindo limites entre a vida particular e a profissão, as crianças aprendiam, mergulhadas na atividade prática, os conhecimentos necessários a seu futuro ofício. "Não havia lugar para a escola nessa transmissão através da aprendizagem direta de uma geração a outra" (ARIÈS, 1981, p. 229).

Entre o final da Idade Média e o século XVII ocorreu uma profunda transformação nas concepções relativas aos cuidados com os filhos. "A criança tornou-se um elemento indispensável da vida quotidiana, e os adultos passaram a se preocupar com sua educação, carreira e futuro" (ARIÈS, p. 270). Surgiu nesse período um novo sentimento de família, alicerçado na figura da criança. Se, no período medieval, os pequenos aprendiam para a vida por meio da convivência com o trabalho e o dia-a-dia dos adultos, no século XVII começou-se a pensar que melhor seria afastá-los deste contato com o mundo das responsabilidades e do trabalho. Convencionou-se que essa preparação fosse assegurada pela escola. A aprendizagem tradicional foi substituída pela escola; uma escola transformada, instrumento de disciplina severa, protegida pela justiça e pela política (ARIÈS, 1981, p. 277).

A instituição educacional deveria desempenhar a função de manter a criança numa espécie de "quarentena" antes de permitir-lhe contato com o universo adulto. Esse sentimento de família e esse novo conceito de infância, ambos estreitamente vinculados à idéia de escolarização, podem ser identificados como aspectos do movimento de ascensão da burguesia (ARIÈS, 1981, p. 278). Vale observar que o

modo burguês de produção, ao transformar profundamente a ordenação do trabalho e as relações sociais para produzir, colocava-se já como um "relógio moral" a ditar novas concepções de mundo, antes mesmo do desenvolvimento tecnológico que propiciou a introdução da máquina fabril (CUNHA, 1998).

O século XIX possibilitou a demarcação de duas linhas distintas no âmbito da organização familiar e no terreno da instituição escolar, linhas procedentes da ordenação da sociedade capitalista em duas classes também distintas. No campo das relações familiares, aperfeiçoou-se a tendência desenvolvida pela burguesia desde o século XVII: a "família burguesa constitui-se através de um retraimento tático de seus membros", a valorização da intimidade, da privacidade e do cultivo aos traços psicológicos mais íntimos. Paralelamente, "a família popular se amolda a partir de uma redução de cada um de seus membros aos outros, numa relação circular de vigilância contra as tentações do exterior, o cabaré, a rua". (DONZELOT, 1986, p. 47)

No caso da primeira família, o cuidado com a infância assumiu a forma de "liberação protegida" em que a criança é cercada por um "cordão sanitário" e auxiliada "por todas as contribuições da psicopedagogia postas a seu serviço". Quanto à família de classe trabalhadora, "seria mais justo definir o modelo pedagógico como o de liberdade vigiada" (DONZELOT, p. 48).

Desde essa época, a instituição escolar passou a definir-se como dualista, não apenas quanto às modalidades de formação - ensino clássico e ensino profissionalizante - ou à duração dos cursos. Ao cair por terra a possibilidade de construir uma sociedade igualitária sob o capitalismo, desvaneceu-se o ideal de escola única para todos e estabeleceu-se diferenciadas concepções de infância no interior da instituição educacional: a infância ideal, que merecia promoção e

liberdade para se desenvolver, e a infância que inspirava vigilância para não se desviar em direção à revolta e à desordem (CUNHA, 1998)

O movimento educacional ocorrido na América do Norte, na passagem do século XIX para o seguinte, é analisado por diversos historiadores sob ângulos mais ou menos semelhantes a esse. Os vários tipos de instituições então surgidas para acolher o operariado são abordados como iniciativas destinadas ao controle da força-de-trabalho; ao atuarem sobre o processo de socialização de crianças e jovens, essas escolas deram andamento a um projeto cujo objetivo era racionalizar a educação infantil para adequá-la às exigências econômicas do país (FINKELSTEIN, 1992, p. 185-87 *apud* CUNHA, 1998).

Sob outra orientação, determinados autores têm considerado que o surgimento das ações governamentais de amparo à infância tiveram como justificativa a incapacidade das famílias para educar seus filhos, quando inseridas no contexto de industrialização e urbanização crescentes. Outros pesquisadores, ainda, analisam a implementação de políticas dualistas junto a famílias de diversos estratos sociais, sejam eles de classe média e alta ou constituídos por indígenas, imigrantes, etnias minoritárias, enfim, por elementos pertencentes a grupos urbanos submetidos à pobreza. São incluídas, nessa categoria, os programas compensatórios, fundamentados nas teses de "carência cultural", difundidos principalmente nos anos setenta do presente século (FINKELSTEIN, p. 189-94 *apud* CUNHA, 1998).

O que se percebe é que os temas da infância, da família e da educação tornaram-se intimamente relacionados, todos abrigados sob a égide do ideário de modernização do país. A regulação da vida das crianças e dos jovens, dentro da família ou no interior da escola, passou a ser vista como iniciativa da qual dependia o processo de mudança da sociedade (FINKELSTEIN, p. 194 *apud* CUNHA, 1998).

Quanto ao Brasil, pode-se dizer que o modelo de família aqui predominante até o século XIX não apresentava características que permitissem identificá-lo com a moderna família burguesa em vigor na Europa no mesmo período, consolidada em torno da valorização da infância. A análise feita por Jurandir Freire Costa sobre a vida dos grandes proprietários de terras e escravos mostra que durante o "sistema colonial o filho ocupava uma posição puramente instrumental dentro da família". Obscurecido pela importância da figura do pai, o filho "era visto e valorizado enquanto elemento posto a serviço do poder paterno" (COSTA, 1983, p. 153). Nessa "família colonial" que perdurou como modelo até o início do século XIX, a criança "permaneceu prisioneira do papel social do filho" e, portanto, cativa do predomínio do pai nas relações sociais (COSTA, 1983, p. 155).

Segundo Romanelli (2003), a unidade doméstica é, ainda, o grupo mais importante para transmitir capital cultural e para orientar a ação dos filhos na aquisição de capital escolar. A família é, portanto, "a base de estratégias de reprodução, estratégias de fecundidade, estratégias matrimoniais, estratégias de herança, estratégias econômica e, por fim, estratégias educativas (BOURDIEU, 1997, p.36).

O conceito de estratégia apresenta dificuldades para sua utilização, uma vez que não está claro que essas estratégias sejam ou não conscientes. Contudo, na mobilização de estratégias "a transformação do capital original familiar em capital pessoal também exige um trabalho específico" (SINGLY apud ROMANELLI, 2003, p.250). O processo de transferência de capital cultural familiar demanda a discussão sobre o modo como ele é apropriado pelos filhos. O que importa não é tanto se as estratégias familiares são conscientes ou não, mas como os jovens as assimilam.

Certamente as estratégias educativas que pais e filhos utilizam ao pensar e organizar a vida escolar nem sempre são conscientes. Os agentes são dotados de um senso prático, ou de um *habitus*, enquanto “sistema adquirido de preferências, de princípios de visão e de divisão, de estruturas cognitivas duradouras e de esquemas de ação que orientam a percepção da situação e a resposta adequada” (BOURDIEU, 1997).

Na análise da utilização de estratégias, segundo Romanelli (2003), é importante introduzir a dimensão da temporalidade, uma vez que cada um dos integrantes da família vive trajetórias individuais diversas que podem contribuir para incorporar novas formas de capital. Nesse processo, a posição social dos integrantes da família muda de acordo com suas trajetórias individuais, pois estas envolvem a transição etária, a inserção no mercado de trabalho e o grau de escolaridade, que, conjuntamente, contribuem para a incorporação de capital escolar e cultural. Tais transformações no plano individual alteram a própria trajetória da família e suas estratégias de reprodução social, inclusive aquelas voltadas para a escolarização dos filhos.

1.3.2 Educação e origem social

Bourdieu, segundo Nogueira e Nogueira (2002), oferece-nos um novo modo de interpretação da escola e da educação que, pelo menos num primeiro momento, pareceu ser capaz de explicar tudo o que a perspectiva anterior não conseguia. Os dados que apontam a forte relação entre desempenho escolar e origem social e que, em última instância, negavam o paradigma funcionalista, transformam-se nos elementos de sustentação da nova teoria. A frustração dos jovens das camadas

médias e populares diante das falsas promessas do sistema de ensino converte-se em uma evidência a mais que corrobora as novas teses propostas por Bourdieu. Onde se via igualdade de oportunidades, meritocracia, justiça social, Bourdieu passa a ver reprodução e legitimação das desigualdades sociais. A educação, na teoria de Bourdieu, perde o papel que lhe fora atribuído de instância transformadora e democratizadora das sociedades e passa a ser vista como uma das principais instituições por meio da qual se mantêm e se legitimam os privilégios sociais. Trata-se, portanto, de uma inversão total de perspectiva. Bourdieu oferece um novo quadro teórico para a análise da educação, dentro do qual os dados estatísticos acumulados a partir dos anos 50 e a crise de confiança no sistema de ensino vivenciada nos anos 60 ganham uma nova interpretação (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p.17).

Uma das teses centrais da Sociologia da Educação de Bourdieu é a de que os alunos não são indivíduos abstratos que competem em condições relativamente igualitárias na escola, mas atores socialmente constituídos que trazem, em larga medida incorporada, uma bagagem social e cultural diferenciada e mais ou menos rentável no mercado escolar. O grau variado de sucesso alcançado pelos alunos ao longo de seus percursos escolares não poderia ser explicado por seus dons pessoais – relacionados à sua constituição biológica ou psicológica particular –, mas por sua origem social, que os colocaria em condições mais ou menos favoráveis diante das exigências escolares (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p.18).

A escola, ao ignorar desigualdades culturais entre crianças de diferentes classes sociais ao transmitir os conteúdos que opera, bem como seus métodos e técnicas e os critérios de avaliação que utiliza, favorece os mais favorecidos e desfavorece os mais desfavorecidos. “Em outras palavras, tratando todos os

educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura” (BOURDIEU, 1998, p. 53).

Foram significativas as mudanças ocorridas entre 1960/1970, ocasião em que cursei as faculdades de Administração e, posteriormente, a de Ciências Contábeis e as condições atuais oferecidas para Educação. Raríssimos eram os cursos *Lato Sensu*, hoje praticamente encarados como continuação obrigatória da graduação. Todavia, no que se refere ao enfoque e as possibilidades para se obter sucesso em sua formação escolar, embora abrandados na atualidade, os fatores econômicos continuam a favorecer os integrantes das classes dominantes.

O argumento central de Bordieu é que, ao dissimular que sua cultura é a cultura das classes dominantes, a escola dissimula igualmente os efeitos que isso tem para o sucesso escolar das classes dominantes. As diferenças nos resultados escolares dos alunos tenderiam a ser vistas como diferenças de capacidade (dons desiguais) enquanto, na realidade, decorreriam da maior ou menor proximidade entre a cultura escolar e a cultura familiar do aluno. A escola cumpriria, assim, portanto, simultaneamente, sua função de reprodução e de legitimação das desigualdades sociais. A reprodução seria garantida pelo simples fato de que os alunos que dominam, por sua origem, os códigos necessários à decodificação e assimilação da cultura escolar e que, em função disso, tenderiam a alcançar o sucesso escolar, seriam aqueles pertencentes às classes dominantes. A legitimação das desigualdades sociais ocorreria, por sua vez, indiretamente, pela negação do privilegio cultural dissimuladamente oferecido aos filhos das classes dominantes. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p.30).

Explora-se também na obra de Bourdieu 'A escola conservadora', a relação com o saber (em detrimento do saber em si mesmo), sendo que tal relação constitui-se em uma das características principais da teoria de Bourdieu. Os educandos oriundos de famílias desprovidas de capital cultural apresentarão uma relação com as obras de cultura veiculadas pela escola que tende a ser interessada, laboriosa, tensa, esforçada, enquanto para os indivíduos originários de meios culturalmente privilegiados essa relação está marcada pelo diletantismo, desenvoltura, elegância, facilidade verbal "natural". Ao avaliar o desempenho dos alunos, a escola leva em conta, sobretudo (conscientemente ou não), esse modo de aquisição (e uso) do saber – em outros termos, essa relação com o saber (NOGUEIRA; CATANI, 1998 *apud* CATANI, 2002, p.68).

Transpondo essa discussão teórica para o campo da Sociologia da Educação, é preciso reconhecer o esforço de Bourdieu para evitar tanto o objetivismo quanto o subjetivismo na análise dos fenômenos educacionais. O ator da Sociologia da Educação de Bourdieu não é nem o indivíduo isolado, consciente, reflexivo, nem o sujeito determinado, mecanicamente submetido às condições objetivas em que ele age. Em primeiro lugar, contrapondo-se ao subjetivismo, Bourdieu nega, da forma mais radical possível, o caráter autônomo do sujeito individual. Cada indivíduo passa a ser caracterizado por uma bagagem socialmente herdada. Essa bagagem inclui, por um lado, certos componentes objetivos, externos ao indivíduo, e que podem ser postos a serviço do sucesso escolar. Fazem parte dessa primeira categoria o capital econômico, tomado em termos dos bens e serviços a que ele dá acesso, o capital social, definido como o conjunto de relacionamentos sociais influentes mantidos pela família, além do capital cultural institucionalizado, formado basicamente por títulos escolares. A bagagem transmitida pela família inclui, por outro lado, certos

componentes que passam a fazer parte da própria subjetividade do indivíduo, sobretudo, o capital cultural na sua forma “incorporada”. Como elementos constitutivos dessa forma de capital merecem destaque a chamada “cultura geral” – expressão sintomaticamente vaga; os gostos em matéria de arte, culinária, decoração, vestuário, esportes e etc; o domínio maior ou menor da língua culta; as informações sobre o mundo escolar (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p.21).

Aplicado à educação, esse raciocínio indica que os grupos sociais, a partir dos exemplos de sucesso e fracasso no sistema escolar vividos por seus membros, constituem uma estimativa de suas chances objetivas no universo escolar e passam a adequar, inconscientemente, seus investimentos a essas chances. Concretamente, isso significa que os membros de cada grupo social tenderão a investir uma parcela maior ou menor dos seus esforços – medidos em termos de tempo, dedicação e recursos financeiros – na carreira escolar dos seus filhos, conforme percebam serem maiores ou menores as probabilidades de êxito. A natureza e a intensidade dos investimentos escolares variariam, ainda, em função do grau em que a reprodução social de cada grupo (manutenção da posição estrutural atual ou da tendência à ascensão social) depende do sucesso escolar dos seus membros. Assim, as elites econômicas, por exemplo, não precisariam investir tão pesadamente na escolarização dos seus filhos quanto certas frações das classes médias que devem sua posição social, quase que exclusivamente, à certificação escolar. Bourdieu (1998) observa, também, que o grau de investimento na carreira escolar está relacionado ao retorno provável, intuitivamente estimado, que se pode obter com o título escolar, não apenas no mercado de trabalho, mas, também, nos diferentes mercados simbólicos, como o matrimonial, por exemplo. Esse retorno, ou seja, o valor do título escolar nos diversos mercados, varia, basicamente, em

função de sua maior ou menor oferta. Quanto mais fácil o acesso a um título escolar, maior a tendência a sua desvalorização (“inflação de títulos”) (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p.23).

Até meados da década de 1990, notava-se nas empresas brasileiras a exigência da titulação em nível superior apenas para as funções de gerenciamento e direção. As empresas de capital multinacional, a globalização e a velocidade das informações modificaram violentamente as condições para se obter um emprego, cada vez mais disputado. Ao lado de experiência profissional, a formação superior passou a ser exigida como condicionante para a obtenção ou manutenção de empregos razoáveis. A elevação da oferta de vagas por parte das Instituições de Ensino Superior particulares, bolsas de estudos e financiamentos incentivados também contribuíam bastante para o quadro atual que, mesmo distante de padrões ideais, mostra-se razoavelmente melhor que a menos de quinze anos atrás.

Bourdieu se refere, finalmente, às elites econômicas e culturais. Esses grupos investiriam pesadamente na escola, porém, de uma forma bem mais descontraída – “laxista”, como diria Bourdieu – do que as classes médias. Esse laxismo se deveria, por um lado, ao fato de que o sucesso escolar no caso dessas famílias é tido como algo natural. As condições objetivas, posse de um volume expressivo de capitais econômicos, sociais e culturais, tornariam o fracasso escolar bastante improvável. Além disso, as elites estariam livres da luta pela ascensão social. Elas já ocupam as posições dominantes da sociedade, não dependendo, portanto, do sucesso escolar dos filhos para ascender socialmente. Em relação às elites, Bourdieu contrasta, de qualquer forma, as frações mais ricas em capital cultural com aquelas mais ricas em capital econômico. As primeiras seriam propensas a um investimento escolar mais intenso, visando o acesso às carreiras mais longas e prestigiosas do sistema de

ensino. Já as frações mais ricas em capital econômico tenderiam a buscar na escola, principalmente, uma certificação que legitimaria o acesso às posições de controle já garantidas pelo capital econômico (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p.26).

Bordieu observa que o efeito de legitimação provocado pela dissimulação das bases sociais do sucesso escolar é duplo: manifestar-se-ia em relação tanto aos filhos das camadas dominantes quanto dominadas. Os primeiros, pelo fato de terem recebido sua herança cultural desde muito cedo e de modo difuso, insensível, teriam dificuldade de se reconhecer como “herdeiros”. Suas disposições e aptidões culturais e lingüísticas pareceriam ser naturais, fazer parte de sua própria personalidade. O segundo grupo, por outro lado, sendo incapaz de perceber o caráter arbitrário e impositivo da cultura escolar, tenderia a atribuir suas dificuldades escolares a uma inferioridade que lhes seria inerente, definida em termos intelectuais (falta de inteligência) ou morais (fraqueza de vontade). (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p.30).

2 ADMINISTRAÇÃO: FORMAÇÃO PROFISSIONAL E GESTÃO

2.1 Educação superior e trabalho

A transição ao trabalho torna-se, hoje, para os grupos jovens, uma fase da sua biografia submetida, como nunca o foi, a condições de incerteza e de oportunidades restritas no **sistema de emprego**, com duração prolongada para além do que socialmente se representa como normal, após **percursos escolares** habitualmente tidos como razoáveis ou promissores e **investimentos familiares** considerados como promotores de sucesso social (ESTEVES, 1997).

A educação superior, distintamente da básica (fornecedora da mão-de-obra treinável), é, de acordo com Vaidergorn (2001), estratégica, dentro dessa concepção de modernidade globalizada. Um dos fundamentos da inserção no mundo competitivo atual é o domínio e a produção do conhecimento, que passam a ser um bem – identificando-se aí um dos papéis a que se destinam as universidades. Considerando extensão da educação universitária como um indicador de competitividade, a importância que toma para os governos pode ser um índice de comparação entre países desenvolvidos, “emergentes” e em desenvolvimento, e pode mostrar também um dos motivos que a modernidade estaria mais próxima de alguns e mais distante de outros.

O modelo societário neo-liberalizante que se consolidou no Brasil nos oito anos da gestão presidencial passada tomou a educação profissional como pedra de toque da agenda traçada para as reformas educacionais, argumentando-se sobre a necessidade de se modernizá-lo coerentemente com os avanços tecnológicos e de organização do trabalho (RAMOS, 2002, p.403).

As políticas de expansão da educação superior, nesse contexto, configuram-se por meio de movimentos assíncronicos, caracterizando esse nível de ensino no país como amplo e heterogêneo, permeado por práticas de natureza pública e privada, com predominância destas últimas. A educação superior no Brasil é emblemática na medida em que se reestrutura, rompendo com o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, por meio de ações deliberadas em prol de um crescente processo expansionista, balizado por políticas indutoras de diversificação e diferenciação institucional, o qual, no caso brasileiro, tem significado uma expansão pautada, hegemonicamente, pelo aligeiramento da formação e pela privatização desse nível de ensino (DOURADO, 2002, p.245).

Nos últimos anos, esse processo expansionista foi deliberadamente conduzido pelas políticas oficiais, tendo se consubstanciado por natureza e caráter predominantemente privado, como a criação de novas IES, a criação de novos cursos e formatos organizativos, reestruturação das IES, entre outras. Tais políticas têm resultado em um intenso processo de massificação e privatização da educação superior no Brasil, caracterizado pela precarização e privatização da agenda científica, negligenciando o papel social da educação superior como espaço de investigação, discussão e difusão de projetos e modelos de organização da vida social, tendo por norte a garantia dos direitos sociais. A LDB e o PNE, com os vetos residenciais no que se refere ao financiamento, revelam a lógica intrínseca à política deliberada de privatização da educação superior. Articulado a esses instrumentos legais, descortina-se no país um sistema nacional de avaliação que estimula as IES à condição de instituições operacionais, por meio de testes estandardizados que metamorfoseiam as instituições, alteram a lógica do trabalho acadêmico, redirecionam a estrutura e os projetos acadêmicos, balizados por políticas de

gerenciamento cartorial, ao sabor das exigências do mercado, naturalizando, desse modo, a privatização do ensino superior (DOURADO, 2002, p.246).

A discussão acima delinea o contexto deste ideário de flexibilização curricular presente na elaboração das diretrizes curriculares para os cursos de graduação está associado intimamente à reestruturação produtiva do capitalismo global, particularmente à acumulação flexível e à flexibilização do trabalho. Está associado, também, à idéia de que só a formação de profissionais dinâmicos e adaptáveis às rápidas mudanças no mundo do trabalho e às demandas do mercado de trabalho poderá responder aos problemas de emprego e de ocupação profissional (CATANI et al., 2001, p.77).

No caso brasileiro, a abertura da economia, meta prioritária do primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), está cedendo lugar, no seu segundo governo, à reforma da legislação trabalhista, objetivando a flexibilização do trabalho, especialmente das garantias trabalhistas. É exatamente nesse contexto que devemos entender o processo de reforma curricular, em curso, que objetiva a flexibilização da formação nos cursos de graduação para uma adaptação permanente a cada nova realidade do mercado (CATANI et al., 2001, p.78).

Essa idéia da adaptação é, na verdade, mais ampla. Ela virou palavra de ordem no tocante ao processo de globalização, ou melhor, de mundialização, especialmente para as chamadas economias emergentes. A idéia da adaptação é apresentada como processo benéfico e necessário. Trata-se, todavia, de questão que comporta uma forte dimensão ideológica, já que se adaptar tem significado liberalizar e desregulamentar a economia, conformar-se às estratégias das multinacionais e às imposições dos mercados financeiros. No tocante a reformulação

curricular, isso poderá significar um processo de aligeiramento da formação visando à expansão e massificação da educação superior no país. Essa exigência de adaptação vem se dando desde a expansão do capital ocorrida nas décadas de 1970 e 1980, que intensificou as pressões competitivas. Nessas décadas surgiram poderosos conglomerados e corporações empresariais, bem como formaram-se blocos econômicos, levando o capital a ficar cada vez mais transnacionalizado e livre para circular e se auto-reproduzir (CATANI et al., 2001, p.78).

Promover a adaptação curricular dos cursos de graduação, no formato considerado, implicará fazer, em grande parte, o jogo dessa racionalidade, em benefício do alargamento da educação privada mercantil. Acreditamos que é preciso colocar em discussão a questão da modernização tecnológica capitalista, especialmente dos seus efeitos sobre a vida social e sobre o mundo do trabalho, antes de ingressarmos em mais uma aventura curricular no país. Nesta ótica, estudos sobre a questão curricular devem considerar algumas questões norteadoras, tais como: por que efetivamente a reestruturação curricular adquiriu centralidade na reforma da educação superior? Quais são os determinantes de tais ajustes curriculares? O que significa adotar essa racionalidade curricular? Além disso, é preciso articular essa discussão à função social da educação superior, de modo a retomar as concepções e os desdobramentos que vinham sendo gestados autonomamente pelas universidades, ancoradas no princípio da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão (CATANI et al., 2001, p.78).

Neste contexto da educação superior no Brasil encontram-se os cursos de Administração que, dadas as características peculiares do processo de gestão e das competências que demanda dos administradores, apresenta desafios específicos.

2.2 A formação profissional em Administração

A administração possui, segundo uma adaptação da visão clássica proposta por Fayol (1994), quatro elementos fundamentais: planejamento (nos níveis estratégico, tático e operacional), organização (distribuição de autoridade e responsabilidade e determinação da estrutura organizacional), direção (que inclui a liderança, motivação, comunicação e coordenação de atividades) e controle.

Já Mintzberg (1986), através de observações estruturadas, diz que o trabalho do administrador apresentado por Fayol é constituído por mitos que não representam a realidade. Este autor analisa o trabalho do administrador a partir dos papéis que este realmente desempenha. Assim, propõe três grandes conjuntos de papéis: os interpessoais, os informacionais e os decisoriais. Estes conjuntos de papéis são desempenhados devido a uma autoridade formal de onde surge o status, que, segundo ele, leva a relações interpessoais que possibilitam o acesso à informação. A informação capacita o executivo a tomar decisões e formular estratégias para sua unidade.

As características distintivas da Administração como área de atuação profissional acabam por impor uma reflexão sobre os paradigmas que suportam as estruturas, métodos e técnicas utilizados no processo de formação do administrador. Por tratar-se de um conjunto teórico em construção que, nesse processo, apropria-se pragmaticamente de subconjuntos de outras ciências, exatas (estatística, pesquisa operacional, matemática) e humanas (psicologia, sociologia, entre outras) e, sobretudo, pela necessidade de maior subordinação de seus princípios aos contextos de sua aplicação, particularmente, quanto às especificidades dos sistemas organizacionais, a Administração apresenta uma complexidade correspondente à da própria dinâmica do ambiente (LOPES, 2002).

De modo geral, mesmo reconhecendo-se a importância do valor agregado por qualquer processo de formação superior, há evidências empíricas de que os administradores recém-formados enfrentam o mercado de trabalho com insegurança e, quase sempre, são incapazes de uma inserção competitiva nas funções típicas de administradores profissionais.

Teoricamente, excetuando-se algumas funções de cúpula empresarial que exigiriam maior amadurecimento pessoal, espera-se que o administrador recém-formado reúna competências e habilidades técnicas, humanas e conceituais, que lhe permitam exercer qualquer das diversas funções a ele atribuídas por lei e/ou características da prática profissional. Entretanto, isso não se verifica. Parte da dificuldade pode ser explicada pela dinâmica do ambiente dos negócios. Entre outros aspectos, essa dinâmica condiciona a boa prática da Administração a uma profunda aprendizagem em relação à organização específica, seus produtos, seus processos e estruturas, seus mercados, suas tecnologias, enfim, o domínio de seus subsistemas e dos correspondentes tempos característicos em relação à tomada de decisões e a seus efeitos. Essas condições, articuladas às competências e habilidades mais gerais de gestão, permitiriam lograr êxito na função administrativa. Isso, infelizmente, é impossível aprender na escola (LOPES, 2002).

Nas citadas funções de cúpula empresarial, de gerenciamento, direção ou propriedade, as habilidades alcançadas na escola devem somar-se àquelas que exclusivamente a prática e a vivência pessoal e direta possam proporcionar. Na minha história de vida, relatada ao final deste trabalho, tornam-se evidentes tais necessidades para o crescimento e estabilização dos negócios.

Por outro lado, Anshen (1987), ao defender que, tanto a sobrevivência como o progresso das organizações, neste ambiente de rápidas e intensas mudanças,

estão associadas à capacidade de seus executivos pensarem como filósofos, ou seja, possuírem habilidade de ter e manipular idéias ou desenvolverem uma Administração com enfoque central para as idéias, oferece uma panorâmica de como evoluiu a Administração neste último século. Basicamente, desenha um quadro que mostra inicialmente um deslocamento da ênfase na gestão eficiente dos recursos físicos, em que predominou o foco unifuncional e de curto prazo, para uma preocupação crescente com as pessoas. Ainda aqui, o objetivo era aumentar a eficiência na utilização dos recursos através da motivação e capacitação das pessoas. Posteriormente, a Administração teria voltado sua ênfase para o dinheiro, em que os fluxos financeiros gerenciados seriam capazes de traduzir a eficiência multifuncional dos recursos, num ambiente pós-guerra de rápido crescimento dos mercados e acelerado desenvolvimento tecnológico. Finalmente, considera que os enfoques anteriores são limitados e define a fase revolucionária da Administração, no final do século, como uma “combinação de visão intelectual espacial e temporal, com capacidade de transformar a visão em resultados operacionais através de uma Administração flexível de recursos físicos, humanos e financeiros em qualquer ambiente” (ANSHEN, 1987, p. 9)

Vê-se que a Administração, nesta perspectiva de Administração de idéias, pressupõe a existência de algumas competências indispensáveis ao administrador:

- a) compreensão da complexidade interna das organizações e de suas relações externas, para elaborar intelectualmente uma visão de sucesso, articulada no tempo e no espaço;
- b) conhecimento técnico e liderança para implementar operacionalmente essa visão;
- e c) flexibilidade para decidir e promover ajustes rápidos quanto à alocação de recursos, em face de ambientes em mudança. A atual dinâmica ambiental coloca a mudança como ponto permanente na pauta de

preocupações das empresas. Cada vez mais, as novas configurações ambientais surpreendem as organizações descompassando a maneira de operar os negócios diante das demandas emergentes. Observa-se o fim da linearidade dos sistemas e conseqüentes rupturas tecnológicas, culturais e das práticas de gestão da concorrência. Esse contexto exige compreensão sobre a capacidade dos sistemas de se auto-organizarem e a capacidade de combinar a busca da eficiência do negócio atual com processos criativos de renovar a organização (KELLY & ALLISON, 1998).

Ao tratar o tema da rotatividade de profissionais de Administração nas organizações, Levitt (1987) defende que não existe o administrador profissional e distingue a idéia de conhecer Administração da de saber administrar, a idéia de saber o que faz um administrador da capacidade real de fazê-lo. Em suma, os administradores seriam avaliados e selecionados, diferentemente de outros profissionais como, por exemplo, médicos e advogados, mais pelo potencial de desempenho demonstrado para atuarem em determinadas situações e circunstâncias, a partir de experiências efetivas e de características psicológicas de comportamento. Os conhecimentos sobre Administração que possuem e que aprenderam na educação formal, não os credenciam *a priori* como profissionais. Levitt exemplifica que ao se contratar um profissional da área médica ou um advogado, seu profissionalismo é verificado pelo conhecimento possuído e não pelo desempenho. Nesses casos, credenciais oriundas da educação formal e presentes nos diplomas são muito importantes e correspondem a um amplo conjunto de conhecimentos traduzidos por diversas leis e princípios teóricos que, em tese, assegurariam um desempenho compatível com a função. Estariam aqueles profissionais, com esses conhecimentos, aptos a intervir em situações-problema,

uma vez que os fenômenos envolvidos se assemelhariam aos que deram base científica às formulações teóricas. Ou ainda, naquelas áreas profissionais, a maioria das relações causais entre as variáveis apresentaria maior linearidade. No caso de administradores é um pouco diferente, a seleção estaria baseada mais em sua experiência e trajetória de sucesso e, também, em traços psicológicos e modo próprio de agir em determinadas circunstâncias, características estas que estariam a indicar a possibilidade de bom desempenho em seu novo posto, e menos no conjunto de conhecimento formal que possuem. **Conclui que “personalidade e modos próprios de agir são coisas enraizadas” e portanto não se ensina ou se modifica na escola.** Entretanto, considera que conhecer novas técnicas e métodos de Administração pode ser útil, desde que sua aplicação seja compatível com a personalidade e o modo de agir (LEVITT, 1987, p. 53).

Em várias oportunidades de reestruturação dos quadros funcionais de que pude participar para níveis de supervisão, coordenação e gerenciamento, sempre se levou em consideração a performance passada de funcionários próprios, com vivência e passado interno, buscando-se externamente somente em casos excepcionais novos profissionais, sempre encarados como experiência incerta, que levaria a resultados positivos ou negativos.

Uma especial dificuldade existente na concepção estrutural predominante nos currículos de Administração, cujas causas conformam-se perfeitamente aos pressupostos centrais da ciência moderna, anteriormente apresentada, é a excessiva fragmentação dos conteúdos. Em tese, um impositivo didático para possibilitar o aprendizado. Pode-se observar que a organização dos conteúdos nas grades curriculares, constituindo as disciplinas chamadas profissionalizantes, guarda estreita relação com a obra de Fayol (1994) e é feita, de modo geral, com base nos

grupos de operações ou funções essenciais das empresas. Assim, é comum encontrar disciplinas chamadas Administração Financeira, Administração de Marketing e Administração da Produção, só para citar algumas. Acontece, que os conteúdos alocados dentro dessas estruturas de disciplinas são geralmente desenvolvidos com ênfase na discussão teórica. A aplicação prática desses conteúdos é apresentada, quando ocorre, através de exercícios e/ou casos simples com ênfase num aspecto específico e, quase sempre, não guardam adequada relação com a realidade empresarial (LOPES, 2002).

Capacitar o estudante para aplicar conhecimento técnico disciplinar na solução de problemas típicos das organizações é como se a ele fosse dado um jogo de ferramentas para utilização em situações mecânicas repetitivas e pré-definidas. Uma abordagem equivocada e alienante por enfatizar, com suas estruturas e métodos, apenas a especialização e desconsiderar a característica sistêmica das organizações, assume a premissa de um ambiente estático onde os fenômenos administrativos, todos muito bem conhecidos, deverão ocorrer no futuro tal e qual ocorreram no passado, e supõe, subjacentemente, que as técnicas disponíveis são efetivas para interferir nesse ambiente (LOPES, 2002).

Esse processo de derrubada das fronteiras do conhecimento disciplinar e privilegiamento de uma visão mais global e sistêmica do conhecimento parece não estar acontecendo de forma efetiva na educação formal ou, no mínimo, caminha muito lentamente. Indiscutivelmente, para que cada vez mais pessoas possam ser incorporadas aos contingentes dos chamados geradores do conhecimento ou mesmo capazes do aprendizado autônomo a partir de novas conjunturas e condições, faz-se necessário que o processo de educação supere o estágio limitado de formador de reprodutores de técnicas (LOPES, 2002).

Há projetos pedagógicos que, em meio a estes problemas culturais e estruturais, e embora impulsionados por diretrizes legais e institucionais, muitas vezes representam iniciativas inovadoras isoladas, e procuram prover maior realismo na formação profissional do administrador. Entretanto, ainda de maneira insuficiente para superar a fragmentação disciplinar, em geral, descolada da realidade empresarial e do mundo dos negócios. Nessa linha, destacam-se os estágios supervisionados em Administração, atividade prática indispensável que, se bem conduzida, constitui-se uma importante contribuição ao curso e, conseqüentemente, à formação dos estudantes. Porém, também nessa área existem dificuldades. Os estágios, nos cursos de Administração, estão sendo discutidos com seriedade em encontros nacionais promovidos por entidades da área como os CRAs, o CFA e ANGRAD. (ENCONTRO NACIONAL DE AVALIAÇÃO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM ADMINISTRAÇÃO, 1996) Representam um mecanismo que, incorporado formalmente aos projetos pedagógicos dos cursos, pretende propiciar alguma vivência que possa familiarizar o estudante com a prática profissional. Observa-se, no entanto, que diante das limitações naturais de uma relação de estágio entre estudante e empresa a prática de estágio distancia-se da prática profissional. Geralmente, para facilitar o controle burocrático, o estágio é tratado no currículo como disciplina e, conseqüentemente, com natural rigidez em seus sistemas de controle de carga horária e freqüência. Esse mecanismo inflexível, muito mais de caráter administrativo da instituição de ensino, cria um descompasso temporal entre a evolução da implementação do projeto do aluno e a evolução dos problemas da organização, campo de estágio. Tal descompasso tem significado uma perda de realismo na prática do aluno e, também, uma ausência de contribuição efetiva à empresa como campo de estágio. Como resultado, temos intervenções

quase sempre superficiais nas empresas, em geral frustradoras da expectativa da organização e, sobretudo, não contribuindo efetivamente na formação da visão sistêmica de organização (LOPES, 2002).

Percebe-se que a formação do administrador para a gestão, mais além da realização de tarefas repetitivas, em especial quando se trata da direção de uma empresa familiar, não se limita, embora seja apoiada de forma significativa pelos conhecimentos técnicos que podem ser obtidos no ensino superior. Mais incisiva ainda torna-se tal limitação ao tratar da formação do empreendedor.

2.3 O empreendedor no Brasil

A partir de pesquisa recente realizada em vários países (BACIC, 2001), foi possível obter para o caso brasileiro um conjunto de informações primárias bastante diversificado sobre o processo empreendedor na década dos 90. Nesta pesquisa foram entrevistados 150 empreendedores, proprietários de empresas abertas no Estado de São Paulo, a partir de 1990.

O perfil encontrado mostra claramente que o empreendedor é fruto de um processo de desenvolvimento social. É uma pessoa que se fez dentro da sociedade. Possuidor de motivações endógenas, relativas a auto-realização e da vontade de colocar em prática seus conhecimentos, consegue transformar estas inquietações num empreendimento a partir de uma longa interação com pessoas (família, amigos, colegas de trabalho, relações comerciais, conhecidos), empresas e com o apoio relativo de instituições. Nessa interação encontra e desenvolve as competências necessárias para a ação empreendedora. Por trás de cada novo empreendimento, mais que um empreendedor individual encontra-se uma equipe empreendedora, onde distintas motivações e competências que se articulam, para dar luz a uma nova firma. Mais que o “self-made man”, há um “social-made team”. O empresário é um

ser coletivo, e neste sentido não é adequado falar de empresário individual (BACIC, 2001).

Os resultados da pesquisa indicam, ainda, que a ação empreendedora é por um lado fruto do desenvolvimento social, por outro lado esta ação contribui com o desenvolvimento da sociedade, ao introduzir inovações, ao satisfazer demandas específicas e ao tornar mais densas a rede de relações inter-empresariais. O empreendedor é uma pessoa com alto nível de educação, especialmente quando comparado com a média da população brasileira, e que antes de se tornar empreendedor passou vários anos trabalhando, especialmente em atividades relacionadas com seu empreendimento atual. Tem em média 41 anos de idade, é do sexo masculino, tem origem em famílias de classe média e classe média baixa, possui curso superior e/ou pós-graduação e tende a assumir riscos.

Os diferentes aspectos estudados do empreendedorismo no Brasil levam à constatação da grande importância dos processos de aprendizado coletivo e da inovação **integrada ao ambiente de atuação das pessoas e das relações pessoais, comerciais e institucionais.**

Em relação à educação e aquisição de competências empresariais, a pesquisa mostrou que as **habilidades empreendedoras têm como fonte mais importante a experiência no trabalho**, base fundamental no desenvolvimento das habilidades e vocações empreendedoras, que alcança o primeiro lugar em todas as menções, com exceção do conhecimento técnico. **A universidade provê um conjunto importante de capacidades, alcançando o segundo lugar em importância. O contexto familiar atinge o terceiro lugar em importância no desenvolvimento das variáveis que constroem a motivação e as habilidades.** Trabalho, estudos superiores (especialmente de pós-graduação) e família e amigos

são a base a partir da qual se formam as redes, fundamentais para o desenvolvimento do negócio.

As capacidades empreendedoras surgem da articulação de experiência anterior no trabalho, de estudos superiores que possibilitem as bases técnicas e de um contexto familiar favorável. A soma de capacidades empreendedoras mais os fatores motivacionais endógenos favoráveis, transforma um indivíduo em um potencial empreendedor. A opção empreendedora é vista em pé de igualdade com a opção de ser empregado: aquela opção que gere mais auto-satisfação é escolhida pelas pessoas (CARPINTÈRO; BACIC, 2003).

O trabalho anterior, em qualquer porte de empresa, seja em empresas pequenas ou médias ou grandes empresas, é importante para o desenvolvimento das habilidades empreendedoras. Pode-se afirmar, que é improvável que uma pessoa sem experiência anterior de trabalho possa abrir um novo empreendimento e ter sucesso. Em relação à rede pessoal do empreendedor constatou-se que é fundamental para a identificação de oportunidades de negócios (CARPINTÈRO; BACIC, 2003).

No que se refere ao empreendedor, destaca-se a relevância do contexto familiar e a experiência no trabalho, além da formação superior. Esta, porém, apresenta as limitações discutidas anteriormente quanto a sua relação com a prática empresarial. Neste sentido, discute-se a seguir o conceito de professor reflexivo, no que se relaciona a aproximação do ensino superior em Administração às necessidades do empreendedor.

2.4 O professor reflexivo

A origem da “cultura reflexiva” no ensino tem, como marco, a Teoria da Indagação, de John Dewey (1859-1952), que foi um filósofo, psicólogo e educador

norte-americano que influenciou, de forma determinante, o pensamento pedagógico contemporâneo. Suas obras foram fundamentais para que o movimento da Escola Nova tomasse impulso e se propagasse por quase todo o mundo, sendo citado, por muitos, como o pai da educação progressista. O enfoque que dava à pedagogia era voltado à experiência prática, sendo, por isso, às vezes, chamada de *fazendo e aprendendo*.

A experiência concreta da vida, para Dewey, surge sempre ao nos depararmos com problemas, e a educação deve tomar para si essa condição, enfrentando-a com uma atitude ponderada, cuidadosa, persistente e ativa, para garantir o melhor desenvolvimento do educando. Segundo ele, diante de algum problema, o ato de pensar deve ancorar-se nos seguintes pontos: 1) uma necessidade sentida, ou seja, o problema; 2) a análise da dificuldade; 3) as alternativas de solução do problema; 4) a experimentação de várias soluções, até que o teste mental aprove uma delas, e 5) a ação como prova final para a solução proposta, que deve ser verificada de maneira científica.

Dewey argumenta que o processo de reflexão inicia-se no enfrentamento de dificuldades de difícil superação, e a instabilidade gerada perante essas situações leva o indivíduo a analisar as experiências anteriores. Sendo uma análise reflexiva, envolverá a ponderação cuidadosa, persistente e ativa das suas crenças e práticas à luz da lógica da razão que a apóia.

Nessa reflexão, estarão envolvidas, com a mesma intensidade, a intuição, a emoção e a paixão, e a lógica da razão e da emoção estão atreladas entre si e caracterizam-se pela visão ampla de perceber os problemas. As pessoas com ações reflexivas não ficam presas a uma só perspectiva, examinam, criteriosamente, as alternativas que a elas se apresentam como viáveis, como também aquelas que lhes

parecem mais distantes da solução, com o mesmo rigor, seriedade e persistência. Dentre os adeptos da “cultura reflexiva” voltada à educação, Lawrence Stenhouse, um educador inglês que, na década de setenta, dedicou toda sua carreira à luta por reconhecer no professor uma postura de produtor de conhecimentos sobre as situações vividas em sua prática docente, e não apenas como simples reprodutor e executor de conhecimentos previamente estabelecidos, definiu, como princípios para o processo pedagógico, entre outros: tratar, em aula, questões controvertidas; trabalhar o diálogo, e não a instrução, como atividade central da aula; não usar, por parte dos professores, a autoridade para apresentar seus pontos de vista como se fossem verdades objetivas; respeitar pontos de vista divergentes; assumir, por parte dos professores, a responsabilidade pela qualidade e nível de aprendizagem. A partir de Stenhouse, a Pedagogia, concebida como “a intenção de desenvolver princípios de procedimentos de forma prática concreta”, constitui necessariamente um processo reflexivo, pois a mudança curricular satisfatória depende do desenvolvimento das capacidades de auto-análise e reflexão dos professores. Baseado nessa concepção, elaborou sua idéia, agora em voga, de “professor como pesquisador” (GOMES; CASAGRANDE, 2002).

No progressivo desenvolvimento da “cultura reflexiva”, ainda em processo, um dos autores que teve maior peso na difusão do conceito de “reflexão”, foi Donald Schön, filósofo e pedagogo norte-americano que tem centrado seus estudos e suas preocupações nos problemas de aprendizagem, nas organizações e na eficácia profissional. Os pressupostos de Schön, apoiados na herança do pensamento de Dewey acerca da reflexão aplicada às questões educacionais, começaram a ser difundidos por meio de seus livros “The Reflective Practitioner” e “Educating the Reflective Practitioner”, que contribuíram para popularizar as teorias sobre a

epistemologia da prática (termo utilizado para referir-se ao estudo das teorias do conhecimento, adquirido através de atividades práticas).

O autor segue uma linha de argumentação centrada no saber profissional, tomando como ponto de partida a “reflexão-na-ação”, que é realizada ao se defrontar com situações de incertezas, singularidade e conflito, sempre amparado por um tutor de aprendizagem prática, numa relação mediada pelo diálogo entre tutor e estudante, em que “a atitude de dizer e demonstrar do tutor combina-se com a atitude de escutar e imitar do estudante e, nesse sentido, uma “reflexão-na-ação” de ambos, o que implica aprender a prática de um prático, praticando. Nesse processo efetiva-se a aprendizagem, o que é chamado por Schön de um círculo vicioso de aprendizagem”.

Os pressupostos propagados por Donald Schön comentam que ele centra sua concepção de desenvolvimento de uma prática reflexiva, para a formação de um profissional reflexivo, em três idéias centrais: o “conhecimento-na-ação”, a “reflexão-na-ação” e a “reflexão sobre a reflexão-na-ação”. O “conhecimento-na-ação” traz consigo um saber que está presente nas ações profissionais as quais, por sua vez, vêm carregadas de um “saber escolar”, entendido como um tipo de conhecimento supostamente possuído pelos profissionais; uma visão dos saberes profissionais como fatos e teorias aceitos (SCHÖN, 1987). É esse “saber escolar” que possibilita ao profissional transitar no seu meio e poder agir, por possuir “um conhecimento na ação”. Porém, o “saber escolar” também se caracteriza por estar colado a um certo modo de enfrentamento das situações do cotidiano e por revelar um conhecimento *espontâneo, intuitivo, experimental*. O conhecimento, portanto, está na ação em si, e o revelamos por meio de ações espontâneas e habilidades.

Schön considera que o “conhecimento-na-ação” pode ser compreendido, também, como conhecimento técnico ou solução de problemas, ou seja, é o componente inteligente que orienta toda a atividade humana e manifesta-se no “saber fazer”.

A “reflexão-na-ação”, para Schön, está em relação direta com a ação presente, ou seja, com o “conhecimento-na-ação”, e significa produzir uma pausa - para refletir - em meio à ação presente, um momento em que paramos para pensar, para reorganizar o que estamos fazendo, refletindo sobre a ação presente. Para ele, se observarmos e refletirmos sobre nossas ações, podemos descrever um conhecimento que nelas está implícito. Então, mediante a observação e a reflexão, podemos descrever e explicitar essas ações e, para isso, posicionamo-nos diante do que desejamos observar, podendo, então, encontrar novas pistas para a solução dos problemas que se nos apresentam (SCHÖN, 1987).

Na vida cotidiana, freqüentemente pensamos sobre o que fazemos ao mesmo tempo em que atuamos. Para Schön, é esse componente que representa a “reflexão-na-ação”, ou seja, o processo de diálogo com a situação problemática que exige uma intervenção concreta.

Schön considera que, nesse processo, o profissional envolvido com a situação, encontra-se constrangido pelas pressões espaciais e temporais e pelas solicitações psicológicas e sociais do cenário em que atua. Portanto, “é um processo de reflexão sem o rigor, a sistematização e o distanciamento requerido pela análise racional, mas com a riqueza da captação viva e imediata das múltiplas variáveis intervenientes e com a grandeza da improvisação e criação”.

Essa “reflexão-na-ação” só se desencadeia quando não encontramos respostas às situações inesperadas que emergem da ação presente e, então,

posicionamo-nos criticamente perante o problema e questionamos as estruturas de suposição do “conhecimento-na-ação”. Pensamos de maneira crítica sobre o pensamento que nos levou a essa situação-surpresa e, durante o processo, podemos reestruturar estratégias de ação: pela compreensão do fenômeno ou pela maneira de formular o problema. Schön considera que “é impossível aprender sem ficar confuso” (GOMES, CASAGRANDE, 2002).

Esse distanciamento da ação presente, para refletirmos, é um movimento que pode ser desencadeado sem gerar, necessariamente, uma explicação verbal, uma sistematização teórica. Todavia, ao produzirmos uma descrição verbal, isto é, uma reflexão sobre nossa reflexão da ação passada, podemos influir, diretamente, em ações futuras, colocando em prova uma nova compreensão do problema. Esse momento é designado por Schön como o da “reflexão sobre a reflexão-na-ação”, que é caracterizado pela intenção de se produzir uma descrição verbal da “reflexão-na-ação”. É necessário, ainda, a capacidade de se refletir acerca da descrição resultante, podendo-se gerar modificações em ações futuras, ou seja: quando se reflete sobre a “reflexão-na-ação”, julgando e compreendendo o problema, pode-se imaginar uma solução para ele.

A “reflexão sobre a reflexão-na-ação” pode ser considerada como a análise que o indivíduo realiza *a posteriori* sobre as características e processos da sua própria ação. É a utilização do conhecimento para descrever, analisar e avaliar os vestígios deixados na memória por intervenções anteriores. Para Schön, “na reflexão sobre a ação, o profissional prático, liberto dos condicionamentos da situação prática, pode aplicar os instrumentos conceituais e as estratégias de análise no sentido da compreensão e da reconstrução da sua prática”. Esses três processos descritos - “o conhecimento-na-ação”, “a reflexão-na-ação” e a “reflexão sobre a

reflexão-na-ação” - constituem o “pensamento prático” do profissional, com o qual enfrenta as situações “divergentes” da prática. Esses processos não são independentes, mas, sim, completam-se entre si para garantir uma intervenção prática racional (GOMES, CASAGRANDE, 2002).

Schön (2000) afirma constatar-se na sociedade atual, uma crise de confiança nos recém formados, como se a formação que lhes é dada de pouco lhes servisse para resolver os problemas com que se deparam. Nas instituições de formação, os futuros profissionais são normalmente ensinados a tomar decisões que visam a aplicação dos conhecimentos científicos numa perspectiva da valoração da ciência aplicada, como se constituísse a resposta para todos os problemas da vida real, receitas prontas.

O atual paradigma da educação profissionalizante é criticado por Schön (2000) que, baseando-se num racionalismo técnico, se traduz num modelo da aplicação da Ciência aos problemas concretos da prática através da Ciência Aplicada. Schön propõe uma pesquisa com foco na prática dos bons profissionais. Sintetiza o seu pensamento pedagógico ao defender que a formação do futuro profissional inclua um forte componente de reflexões a partir de situações práticas reais, interligando teoria e prática da reflexão. Seria esta, segundo Schön, a via possível para um bom profissional se sentir capaz de enfrentar situações sempre novas e diferentes com as quais vai se deparar na vida real. Para a formação dos profissionais, a partir da própria atividade profissional, Schön apresenta a ação inteligente e flexível, situada e reativa, produto de uma mistura integrada de ciência, técnica e arte. Caracteriza-se por uma sensibilidade de artista aos índices manifestos ou implícitos e uma criatividade a que dá o nome de “*artistry*”. A formação de um profissional competente deve, de acordo com Schön, compor

situações em que o formando possa praticar sob a orientação de um profissional. O formando deve contar, ainda, um formador que, simultaneamente treinador, companheiro e conselheiro, lhe faz a iniciação e o ajuda a compreender a realidade que, pelo seu caráter de novidade, se lhe apresenta de início sob a forma de caos. Esta componente da formação profissional prática em situação oficial, real, ou simulada, é uma espécie de prisma rotativo que possibilita ao formando uma visão caleidoscópica do mundo do trabalho e de seus problemas. Permite ainda, uma reflexão dialogante entre o observado e o vivido, conduz à construção ativa do conhecimento na ação segundo uma metodologia de aprender a fazer fazendo. Neste sentido, para o herdeiro da empresa familiar, a formação familiar e a interação com o fundador da empresa, mostra-se fundamental para a o desenvolvimento da reflexão-na-ação. O contexto específico da empresa familiar é discutido no próximo capítulo.

3 A EMPRESA FAMILIAR

3.1 Empresa

Inicia-se a análise sobre a empresa com a tentativa de descrever o que se entende, ou o que explicam os estudos sobre organizações. A empresa nasce da necessidade humana de cooperação: para alcançar objetivos pessoais, os seres humanos são obrigados a cooperar. A cooperação pode ser mais produtiva e menos dispendiosa, em muitos casos, com algum tipo de organização.

Um negócio é um acontecimento empresarial, podendo ser bem ou mal sucedido. Incorpora um conjunto de transações, envolvendo uma quantidade considerável de pessoas, como clientes, consumidores, fornecedores, etc. Um negócio resulta numa empresa ou no conjunto de empresas, com uma trajetória, cujo início é uma idéia inspirada numa oportunidade de mercado, que gera motivação, vontade e decisão de criação do empreendimento para produção e comercialização de bens ou serviços, visando ao atendimento das necessidades humanas.

Na atividade empresarial, ou no mundo dos negócios, existem valores, ideologias, como em qualquer outra atividade humana. Em cada tipo de negócio, verificam-se fatores e ingredientes específicos de atuação. O lucro, por exemplo, é um fator constante em todas as organizações capitalistas. O objetivo de um empresário é obter lucros, sendo que existem vários caminhos para alcançar esta meta. A empresa necessita ser administrada e, em qualquer organização, a administração é outro fator constante. A empresa, porém, não é um modelo

fechado. É aberta para o mundo, em um processo regular de permutas com o ambiente externo.

As empresas podem ser observadas, ainda, através dos seus estágios organizacionais, para os quais são necessárias diferentes habilidades para a administração dos conflitos inerentes a cada situação, abrangendo os seguintes estágios: pré-burocrático, com ênfase nas pessoas; burocrático, com ênfase nas funções; pós-burocrático, com ênfase no mercado.

No estágio pré-burocrático, há algumas áreas na empresa que utilizam critérios basicamente informais, sendo que a sua eficiência é determinada pela vontade e desejo dos que chefiam. As decisões e o atendimento às áreas ocorrem em função da simpatia ou antipatia, do gostar e não gostar, provocando, inclusive, algumas situações com envolvimento emocional. Neste estágio, a empresa está muito concentrada em pessoas e dependentes das pessoas.

Já no estágio burocrático, existe uma área específica de competência, isto é, uma divisão sistemática do trabalho, do direito e do poder, em que se estabelecem as atribuições de cada um, as obrigações e as condições necessárias. Ocorre a organização dos cargos de acordo com o princípio da hierarquia, em que cada cargo está sob supervisão de um posto superior. A escolha das pessoas é baseada no mérito e classificação e não em preferências pessoais. Entende-se que o sistema burocrático caracteriza a organização pela profissionalização de seus participantes.

De acordo com Etzioni (1973), as organizações são unidades sociais que procuram atingir objetivos específicos; sua razão de ser é servir a esses objetivos. Todavia, depois de formadas, as organizações adquirem necessidades e estas, às vezes, se apoderam da organização. É possível observar este comportamento em

corporações, exércitos, escolas, hospitais, igrejas e prisões. Elas se caracterizam pelos seguintes pontos:

- Divisão do trabalho, poder, responsabilidade de comunicação que não são casuais ou estabelecidos pela tradição, mas planejados intencionalmente a fim de intensificar a realização de objetivos específicos;
- A presença de um ou mais centros de poder que controlam seus objetivos. Esses centros precisam, também, reexaminar continuamente a realização da organização e, quando necessário, reordenar sua estrutura a fim de aumentar sua eficiência.

No que se refere ao estágio pós-burocrático, as diversas áreas da empresa estão voltadas primordialmente para o mercado, ou seja, para o cliente. Sua estrutura mantém-se flexível, proporcionando a possibilidade de ajustar-se rapidamente às solicitações externas.

3.2 Caracterização da Empresa Familiar

Desde que começou a formar-se a noção moderna de Empresa, esta e a família se constituíram em instituições adversárias, representando áreas da vida psicológica e filosoficamente opostas; e essa oposição, aparentemente irreconciliável, tem perdurado e resistido a muitas tentativas de solução, mostrando-se presente constantemente no cotidiano das pessoas. Empresa e Família continuam sendo instituições antagônicas, aparentemente envolvidas em um jogo de soma zero: o que uma ganha a outra perde. No entanto, a hábil organização da Empresa permite adotar estratégias que visam a conservar sua prioridade sobre a família, sem todavia dar essa impressão (BERNHOEFT, 1989).

Antigamente, todas as empresas eram familiares; a maioria das pessoas vivia em fazendas, plantava seus próprios alimentos e, com freqüência, construía suas próprias casas. A agricultura era a forma mais comum de empresa. Contudo, outros indivíduos logo perceberam que os fazendeiros não poderiam fornecer – ou não queriam fazê-lo – alguns produtos a si mesmos, tais como sapatos e roupas, artigos de vidro e cerâmica, ferramentas e armas, além de alguns serviços como medicina e religião. Em troca desses produtos e serviços, o fazendeiro desejava negociar alimentos excedentes.

A Empresa familiar caracteriza-se por um ambiente em que se confundem, de um lado, o papel profissional do técnico ou gerente, racional e objetivo, e, de outro, o papel familiar de pai, filho, genro, que pressupõe uma relação permanente e carregada de afetividade, decorrente de um entrelaçamento indissolúvel das respectivas histórias de vida.

Davis (2001) identifica dois grupos de definições de Empresa familiar: definições estruturais (que se concentram na propriedade) e definições de processo (que focalizam a forma em que a família está envolvida no negócio, afetando as políticas das companhias, buscando perpetuar o controle da família sobre o negócio). Neste contexto, diversos autores apresentam definições de empresa familiar, cada qual com foco em aspectos específicos. O Quadro 1 oferece uma visão geral dos conceitos básicos de algumas definições.

Quadro 1 - Definições de Empresa Familiar

Elementos chave da definição	Autor(es)
Identificação próxima de pelo menos duas gerações de uma família; vínculo tem tido uma influência mútua na política da companhia e nos interesses e objetivos da família (definição de processo).	Donnelley (1964)
Membros de uma família possuem participação com direito a voto suficiente para controlar a política estratégica e implementação tática (definição de processo)	Miller e Rice (1973)
Controle acionário de membros de uma única família (definição estrutural)	Barry (1975)
Controle acionário de uma única família ou de um indivíduo (definição estrutural)	Barnes e Hershon (1976)
Uma companhia fechada ou de poucos proprietários (definição estrutural)	Becker e Tillman (1978)
Dois ou mais membros da família influenciam a direção do negócio por meio do exercício de papéis de gerência, vínculos de parentesco, ou direitos de propriedade (definição de processo).	Tagiuri e Davis (1982)
Interação da família e organização de negócio que determinam a natureza e características únicas do negócio (definição de processo).	P. Davis (1983)
Negócio, família e subsistemas de arrecadação de fundos, com um foco no vínculo entre eles (definição de processo).	Beckhard e Dyer (1983 ^a)
Propriedade da maioria do capital social de uma única família e envolvimento direto de pelo menos dois membros na sua operação (definição estrutural)	Rosenblatt, de Mik, Anderson, Johnson (1985)
Influência da família nas decisões de negócio (definição de processo)	Dyer (1986)
Propriedade e operação de membros de uma ou mais famílias (definição estrutural)	Stern (1986)
Expectativa ou ocorrência efetiva de sucessão por um membro da família (definição de processo)	Churchill e Hatten (1987)
Transferência de propriedade por duas gerações, pelo menos (definição de processo)	Ward (1987)
Controle legal do negócio por membros da família (definição estrutural)	Langsberg, Perrow e Rogalsky (1988)
Relacionamento contínuo entre família e negócio (definição de processo)	Hollander e Elman (1988)

Elementos chave da definição	Autor(es)
Única família efetivamente controla a empresa pela propriedade de mais de 50% do capital com direito a voto; uma parcela significativa da alta gerência é constituída por membros da mesma família (definição estrutural)	Leach et al. (1990)

Fonte: Traduzido e adaptado de Davis (2001, p.2)

Dada tal diversidade de definições de empresa familiar, a falta de consenso quanto à sua definição é, segundo Davis (2001), um problema que reflete a falta de diálogo sobre o tema. Alguns autores confundem empresas familiares com outros tipos de negócios, por exemplo, pequenas empresas, o que se mostra incorreto, dada a existência de grandes empresas familiares. Por outro lado, há também confusões quanto as empresas de propriedade familiar e aquelas que são também geridas pela família. Como tentativa de oferecer definições mais claras, Davis (2001) propõe:

- **Uma empresa de propriedade familiar** é uma empresa com fins lucrativos em que um número de ações com direito a voto (ou outra forma de propriedade), tipicamente, mas não necessariamente, a maioria das ações, pertencem a membros de uma única família estendida, ou são propriedade de um membro da família mas significativamente influenciado por outros membros da família;
- **Uma empresa de propriedade e gestão familiar** é uma empresa com fins lucrativos em que um número de ações com direito a voto (ou outra forma de propriedade), tipicamente, mas não necessariamente, a maioria das ações, pertencem a membros de uma única família estendida, ou são propriedade de um membro da família mas significativamente influenciado por outros membros da família. A autoridade conferida por este controle permite à família determinar objetivos, métodos para atingí-los e políticas para implementar tais métodos. Este negócio tem a participação ativa de

pelo menos um membro da família na alta gerência de forma que um ou mais membros da família tem o controle gerencial em última instância;

- **Uma empresa de propriedade e condução familiar** é uma empresa com fins lucrativos em que um número de ações com direito a voto (ou outra forma de propriedade), tipicamente, mas não necessariamente, a maioria das ações, pertencem a membros de uma única família estendida, ou são propriedade de um membro da família mas significativamente influenciado por outros membros da família. A autoridade conferida pelo controle permite à família determinar objetivos, métodos para atingí-los e políticas para implementar tais métodos. Este negócio tem a participação ativa de pelo menos um dos membros da família no quadro de diretores da companhia de forma que um ou mais membros da família tem, ao menos, um alto grau de influência sobre a direção, cultura e estratégias da companhia.

Já segundo Lodi, a empresa de fundador sem herdeiros não é uma empresa familiar, por mais que sofra as injunções de uma personalidade. E, portanto, uma empresa em que a família põe o dinheiro apenas como investidora também não é uma empresa familiar. Acrescenta, também, que o conceito de empresa familiar nasce geralmente com a segunda geração dos dirigentes, ou porque o fundador pretende abrir caminho entre eles e os seus antigos colaboradores, ou porque os futuros sucessores precisam criar uma ideologia que justifique a sua ascensão ao poder. Na geração de fundador, a empresa é, quando muito “pessoal” e não “familiar”, havendo entre o primeiro dirigente e seus colaboradores um arranjo de relações muito pessoal, que a sua descendência virá a quebrar ou transformar. Para o fundador, as relações de poder nasceram de sua iniciativa com os seus colaboradores; para a geração seguinte, as relações de poder nascem do direito de sangue.

É possível identificar na literatura tipologias descritivas de empresas familiares, com variadas abordagens, desde a psicanalítica até a de cultura organizacional. No Quadro 2, algumas de tais abordagens são citadas, sem, no entanto, discutí-las exaustivamente, o que fugiria ao escopo deste trabalho.

Quadro 2 - Tipologias descritivas de empresas familiares

Autor(es)	Constructos-chave	Tipo de empresa familiar
Levinson (1983)	Variáveis psicanalíticas	a) familiar tradicional b) familiar conflitiva c) empreendedora
Beckhard e Dyer (1981)	Grau de envolvimento da família	a) monárquica b) de propriedade familiar – gestão mista c) de propriedade familiar – de gestão profissional
P. Davis (1983)	Intencionalidade e proficiência (elevada vs. reduzida)	a) elevados resultados (elevada-elevada) b) frustrada (elevada – reduzida) c) sobrevivente (reduzida – elevada) d) falha (reduzida – reduzida)
Holland e Boulton (1984)	Tipo de relacionamento entre família e empresa	a) pré-família b) família c) família adaptável d) pós-família
Dyer (1986)	Cultura organizacional	a) paternalística b) <i>laissez-faire</i> c) participativa d) profissional

Fonte: traduzido e adaptado de Davis (2001, p.7)

Bernhoeft (1989) apresenta as seguintes características das empresas familiares:

- Forte valorização da confiança mútua, independente de vínculos familiares (os velhos da casa ou os que começaram com o velho);

- Laços afetivos extremamente fortes influenciando os comportamentos, relacionamentos e decisões da organização;
- Valorização da antiguidade como um atributo que supera a exigência de eficácia ou competência;
- Exigência de dedicação, caracterizada por atitudes tais como não ter horário para sair, levar trabalho para casa, dispor dos fins-de-semana para convivência com pessoas do trabalho;
- Postura de autoridade, seja na forma de se vestir, seja na administração dos gastos;
- Expectativa de alta fidelidade, manifestada através de comportamentos como não ter outras atividades profissionais não relacionadas com a vida da empresa;
- Dificuldades na separação entre o que é emocional e racional, tendendo mais para o emocional;
- Jogos de poder, em que muitas vezes mais vale a habilidade política que a capacidade administrativa.

Grande parte das empresas europeias são familiares e, no Brasil, a situação é análoga. De acordo com Bortoli Neto (2001), 99% das empresas brasileiras são familiares. Bernhoeft (1996) mostra que, dos 300 maiores grupos privados do Brasil, a maior parte é controlada por famílias.

3.3 Pontos fortes da empresa familiar

A empresa familiar, comparativamente às demais, apresenta vantagens freqüentes, dentre as quais:

- A lealdade dos empregados é mais acentuada na empresa familiar, pois os colaboradores identificam-se com as pessoas específicas, que são os donos e estão na empresa todo o tempo, e não dirigentes eleitos por mandatos de assembléias;

- O nome da família dona da empresa tem grande reputação na região, promovendo uma melhor oportunidade para obtenção de financiamentos e outras facilidades;
- Quando bem declarada a sucessão e há possibilidade de continuidade administrativa na direção do negócio, isto promove um grande respeito à organização;
- Gerações familiares em sucessão permitem um traço de união entre o passado e o futuro, entre os valores do fundador e as vocações e visões pessoais dos dirigentes atuais.

3.4 Debilidades da empresa familiar

Fazendo uma comparação com as empresas multinacionais, a empresa familiar apresenta importantes fraquezas, tais como:

- Conflitos de interesse entre a família e a empresa, os quais refletem-se na descapitalização, falta de disciplina, utilização ineficiente dos administradores não familiares e no excesso de personalização dos problemas administrativos.
- Os recursos da empresa utilizados indevidamente por membros da família transformam a companhia em um banco dos familiares.
- A falta de controle, de sistemas de planejamento e outros procedimentos contábeis tornam o lucro um resultado fortuito e não planejado.
- A resistência à modernização e a manutenção de empregados antigos por serem de confiança, geram problemas de competitividade no mercado.

- A admissão de parentes por vínculo ou favoritismo e não por motivos técnicos ou competência anteriormente provada também limita o desempenho da empresa.

Uma das principais dificuldades encontradas pela empresa familiar, no que se refere ao longo prazo, é a passagem de poder do fundador para os potenciais sucessores. Tal transferência não pode ser considerada com base em critérios totalmente objetivos, pois o processo sucessório é permeado por problemas comportamentais enraizados nos conflitos entre os membros da família (BORTOLI NETO, 2001). O capítulo seguinte discute, a partir da história de vida do autor deste trabalho, durante sua trajetória profissional em uma empresa familiar de grande porte, assim como de dados obtidos acerca de duas outras grandes empresas familiares, a formação familiar e profissional e a sucessão.

4 SUCESSÃO EM EMPRESAS FAMILIARES

Neste capítulo, busco analisar a questão da relação da formação – familiar e escolar – com as necessidades dos sucessores de uma empresa de propriedade e condução familiar, no que se refere à gestão, com base em minha história de vida, a partir da experiência de gestão em uma empresa familiar.

Segundo Becker (1999, p.101), a história de vida não é um “dado” para a ciência social convencional, embora tenha algumas de suas características por se constituir numa tentativa de reunir material útil para a formulação da teoria sociológica geral. Tampouco é ela uma autobiografia convencional, ainda que compartilhe com a autobiografia sua forma de narrativa, seu ponto de vista na primeira pessoa e sua postura abertamente subjetiva. Certamente não é ficção, embora os documentos de história de vida mais interessantes tenham uma sensibilidade, um ritmo e uma urgência dramática que qualquer romancista adoraria conseguir.

As diferenças entre estas formas residem tanto na perspectiva a partir da qual o trabalho é realizado quanto nos métodos utilizados. O escritor de ficção, é claro, não se preocupa em absoluto com fatos, mas, antes, com o impacto emocional e dramático, com forma e fantasia, com a criação de um mundo simbólica e artisticamente unificado. A fidelidade para com o mundo como ele existe é somente um dos muitos problemas para ele, e para muitos autores este é um aspecto de importância menor.

O autor autobiográfico se propõe a explicar sua vida para nós, se comprometendo, assim, com a manutenção de uma estreita conexão entre a história que conta e aquilo que uma investigação objetiva poderia descobrir. Entretanto,

quando lemos uma auto-biografia, estamos sempre conscientes de que o autor só nos está contando uma parte da história, que selecionou seu material de modo a apresentá-lo com o retrato de si que preferiria que tivéssemos e que pode ter ignorado o que poderia ser trivial ou desagradável para ele, embora de grande interesse para nós.

Comparada a estas formas mais imaginativas e humanísticas, a história de vida se aproxima mais do terra-a-terra, se dedica mais às nossas propostas do que às do autor, e se interessa menos por valores artísticos do que por um relato fiel da experiência e interpretação por parte do sujeito do mundo no qual vive. O sociólogo que coleta uma história de vida cumpre etapas para garantir que ela abranja tudo o que quer conhecer, que nenhum fato ou acontecimento importante seja desconsiderado, que o que parece real se ajuste a outras evidências disponíveis e que a interpretação do sujeito seja apresentada honestamente. O sociólogo mantém o sujeito orientado para os temas nos quais a sociologia está interessada, questiona-o sobre acontecimentos que exigem aprofundamento, tenta fazer com que a história contada acompanhe os assuntos dos registros oficiais e os materiais fornecidos por outras pessoas familiarizadas com os indivíduos, acontecimentos ou lugares descritos. Ele garante para nós o cumprimento das regras do jogo. Permite, por outro lado, a análise de acontecimentos e experiências valiosos ao tratar de determinada questão de pesquisa.

Vale ressaltar, ainda, que a história de vida diferencia-se da pesquisa-ação, já que na primeira, ao contrário da segunda, a intenção de desenvolvimento da pesquisa não existe necessariamente durante o transcorrer dos fatos, trata-se de uma reflexão sobre a ação.

4.1 Minha História de Vida

Esta história de vida inicia-se a mais de trinta e cinco anos, mais precisamente em 1º de outubro de 1968. Naquela ocasião, trabalhava em São Paulo, capital, em uma empresa multinacional suíça, e cursava o terceiro ano de administração de empresas. Convidado por colegas da faculdade, mantive os encontros iniciais com a empresa familiar na qual iria permanecer por mais de trinta anos. Os fatos, acontecimentos, evolução e sucessões de comando foram por mim acompanhados de perto, e se tornaram parte do tema de meu projeto de pesquisa, base para esta dissertação, denominada Instituição formadora nos sistemas produtivos familiares.

No transcorrer dos anos fui acompanhando, observando e vivendo os sucessos e fracassos dos empreendimentos familiares.

A formação recebida pelos dirigentes e suas tomadas de decisões, suas habilidades e deficiências se revelaram durante a trajetória e pude compará-las em relação à minha formação acadêmica naquele período, como graduado em Administração de Empresas e em Ciências Contábeis, além de muitos cursos de extensão e treinamentos na área. Porém, para melhor ilustrar esta história, necessário se torna resgatar as origens e o pioneirismo de seus fundadores, na primeira metade do século passado, para, em seguida, descrever toda a sucessão de acontecimentos que serão abordados.

Por volta de 1920, um jovem procedente do sertão nordestino brasileiro dirige-se à capital pernambucana em busca de trabalho e o consegue junto a uma loja de armarinhos, muito comuns na época, e inicia uma longa caminhada que o tornaria um dos maiores empreendedores brasileiros.

Como curiosidade, apenas muito recentemente, em um curso na FEA/USP, vim a saber a origem do termo “armarinho”. Trata-se, na realidade, do uso de pequenos armários, com muitas gavetas, utilizados pelas lojas, ou carregados pelos ambulantes em suas próprias costas, para separar as mercadorias a serem vendidas.

O jovem revela-se excelente vendedor e conquista rapidamente as graças do patrão, que o convida para gerenciar a filial de sua loja no Rio de Janeiro. Casa-se com senhorita de tradicional família carioca, com a qual vive por mais de sessenta anos, e deste enlace concebe um filho e quatro filhas.

A visão profissional, aliada ao arrojo e condições econômicas da ocasião, permitem-lhe adquirir sua primeira fábrica. Tratava-se de uma pequena indústria têxtil, cujo produto e condições de venda já lhe eram totalmente conhecidas. Com muito empenho e trabalho, o sucesso se faz presente e os negócios, assim como a riqueza, crescem cada vez mais, confirmando a necessidade de amadurecimento pessoal, habilidades e a vivência pessoal, além de personalidade e modos próprios de agir, enraizados sem influência da Escola, tal como discutido no segundo capítulo do presente trabalho.

A formação escolar do pioneiro fora, até então, exclusivamente a básica, compensada, todavia, em grande parte, pela excelente educação da esposa e familiares da mesma, com os quais convivia desde o casamento.

O filho do pioneiro, desde muito jovem, passa a acompanhar o pai em suas visitas à fábrica e também nos negócios comerciais e administrativos. Em paralelo a esta formação familiar, recebe também o que de melhor existia em termos de educação escolar na época, conseguindo, desta forma, superar o progenitor, pelo menos no que diz respeito à sua formação. Sente necessidade de aprofundar-se em

seus conhecimentos, procurando no exterior, cursos técnicos especializados e aprendendo outras línguas. Todavia, nunca chegou a graduar-se, uma vez que os negócios sempre se sobrepunham às necessidades da formação escolar tradicional.

Dentro deste quadro, prevaleceria a seqüência inevitável da sucessão futura de comando dos negócios, dirigida ao filho homem, cabendo lembrar que, com grande sucesso, os empreendimentos se desenvolviam mais e mais.

As filhas recebem da mãe, igualmente, esmerada preparação e são também encaminhadas às melhores escolas. Seus objetivos, porém, são completamente diferentes, e voltados muito mais para a constituição da família. Optam por formação em áreas não-afins com os sistemas produtivos familiares, graduando-se em Psicologia, Artes e Direito, com apenas uma delas optando por Administração.

Estas formações heterogêneas entre os herdeiros e, também, o sexo de cada um, viriam a representar papéis de fundamental importância quando do falecimento do pioneiro.

Muito antes disso, porém, a saga da família continuava. A visão, o sonho e o sentimento empreendedor do pioneiro, agora acompanhado cada vez mais pelo filho, permitiram antever a grande carência de tecidos que fatalmente ocorreria com a deflagração da Segunda Grande Guerra na Europa e que acabou por devastar a economia das grandes potências entre 1939 e 1945.

Algumas das fiações e tecelagens de Sorocaba eram de propriedade de ingleses e se destacavam como modernas e com grande capacidade produtiva na ocasião, o que motivou tornarem-se objetivos para o crescimento empresarial do pioneiro. Seu então forte relacionamento político, comercial e bancário, possibilitou a aquisição de duas fiações / tecelagens e de uma fábrica de acabamento de tecidos. Os financiamentos para aquisição deste parque industrial foram liquidados com

exportações de produtos, principalmente para a Europa, cuja economia achava-se arrasada pelas intermináveis batalhas, e necessitando desesperadamente dos tecidos aqui produzidos.

Já como Grupo forte e consolidado, na área têxtil, o espírito empreendedor novamente se manifesta. Enquanto muitos, provavelmente passariam a usufruir simplesmente do patrimônio alcançado, o qual já lhes propiciava vidas ricas e fartas, o Grupo passa a diversificar suas atividades.

É conhecido o fato de que muitos comerciantes da primeira metade do século XX, principalmente portugueses, vieram para o Brasil com grande patrimônio pessoal, e sem preocupações maiores, foram consumindo-o até o seu completo desaparecimento. Não havia a preocupação em fazê-los crescer, render e aumentar como nos dias atuais. Possivelmente, acreditavam que seus bens fossem inexauríveis, o que é profundamente lamentável.

Nestas casos, sente-se de forma muito mais forte as carências da Instituição formadora nos sistemas produtivos familiares, do que na empresa em questão nesta história de vida.

Voltando a ela, com a expansão e os lucros obtidos com as exportações para a Europa, o grupo procura por novos negócios e acaba por decidir-se pela área de cimento, adquirindo uma fábrica pequena e antiquada, no Estado do Rio de Janeiro, que contava, porém, com grandes reservas de minério de ferro, matéria-prima essencial ao produto.

Foi nessa ocasião que passei a integrar o quadro de funcionários do grupo empresarial, nas funções de supervisão administrativa de uma das fábricas e muito rapidamente ascendi a posições de gerenciamento e controle, aumentando sempre minhas relações com o filho homem e muito próximo ao comando decisório de todo

o grupo. Em meu caso pessoal à época, os títulos escolares permitiram-me ultrapassar funcionários mais antigos na Organização.

Começa, então, uma nova frente de atividades em área desconhecida até então pelos dirigentes. Contratam-se técnicos e engenheiros de mais alta qualidade para que, em conjunto com funcionários, mais antigos, “de confiança”, que sempre existem nas empresas familiares, imprimam grande força e dedicação às atividades.

Ressalta-se aqui a relevância que esses profissionais trazem, inclusive, para a formação dos próprios dirigentes, que acabam por passar por um aprendizado amplo e importante para o comando do grupo. São palestras internas, reuniões de planejamento de controle, seminários, conferências e toda uma gama de atividades que, de certa maneira, fundem-se entre formação e sistemas produtivos familiares.

Temos, dessa forma, até aqui, nos personagens descritos, formações de origem familiar, de escolas tradicionais e de integração desta cultura original com a vinda de novos formadores profissionais advindos das mais diversas áreas.

O Grupo avança cada vez mais e, nas décadas de 60 e 70, se consolida definitivamente com o segundo maior produtor brasileiro na área têxtil e o terceiro na produção de cimento. Os pontos fortes e as debilidades das empresas de comando familiar, a lealdade dos empregados, o nome da família proprietária, o tempo e evolução dos negócios se fazem presente e o relacionamento dos proprietários se amplia extraordinariamente nas áreas sociais, políticas e empresariais do país. Passam a integrar como dirigentes personagens que, no futuro, vieram a se tornar Ministros de Estado e, até mesmo, um futuro Presidente da República, infelizmente, morto antes de sua posse.

Novas culturas e formações trouxeram estas pessoas para dentro do Grupo, com grande contribuição no seu desenvolvimento e modernização, inclusive das

peças que o controlavam, dirigiram e planejavam, entre os quais eu me incluía como gerente de Controladoria, segundo em hierarquia na divisão administrativo-financeira. Novas fábricas de cimento são construídas com as mais avançadas técnicas existentes e equipamentos moderníssimos, importados de países detentores de tecnologias de ponta.

No âmbito familiar, o filho e as filhas do pioneiro já haviam se casado e constituído famílias. Destas, nasceram vinte e oito netos e netas, com as mais distintas vocações particulares e que tiveram formações igualmente variadas.

Quase que de forma inevitável, um Grupo que agregava setores que iam da indústria têxtil a transportadoras, fabricação de cimento, fazendas das mais diversas culturas agrícolas, usinas e áreas de reflorestamento, entre outras, com aproximadamente 20.000 empregados diretos, dirigidos com cuidado e muito treinamento, alcançou níveis gigantescos nas décadas de 70 e 80.

Inevitável, igualmente, que genros, cunhados e familiares passassem a ocupar cargos e funções elevadas de direção dentro do grupo. Todavia, a presença efetiva do pioneiro, agora patriarca, e de seu apoio concreto e direto ao filho homem, como seu sucessor no comando maior, conseguiram evitar conflitos maiores entre os familiares proprietários (fundador, filhos e filhas). Nesta altura, as debilidades ressaltadas ao final do terceiro capítulo deste trabalho, como os conflitos de interesses pessoais, recursos usados de forma indevida, resistência à modernização e manutenção de empregados antigos pela confiança, etc., permeiam cada vez mais o Grupo.

Porém, as décadas de 70 e 80, ainda que sob o manto da ditadura e todas as suas conseqüências, trouxeram para o Brasil um formidável crescimento econômico,

infelizmente ofuscado por tantos acontecimentos de triste memória, mas que fogem ao escopo desta narrativa.

O crescimento econômico mal distribuído socialmente tornou os ricos ainda mais ricos e poderosos. Os Grupos controlados por famílias sempre tiveram um procedimento especial para com os funcionários. De forma excepcional e distinta de empresas controladas por profissionais, os benefícios da prosperidade e crescimento das empresas familiares chegam até seus funcionários por meio de melhores salários, prêmios e vantagens excepcionais, principalmente àqueles que convivem mais próximos aos proprietários.

A facilidade de proximidade entre patrões e funcionários nas empresas familiares é maior do que a encontrada em empresas controladas por profissionais. Enquanto nestas últimas os níveis hierárquicos são rigorosamente respeitados, é bastante comum, nas familiares, o relacionamento direto entre subalternos e proprietários, formando-se verdadeiros “clãs” internos.

Cada dirigente/proprietário acaba por centralizar à sua volta um grupo de secretárias, motoristas, seguranças, funcionários, gerentes e até mesmo diretores que, em alguns casos, são mais dedicados a estes dirigentes/proprietários do que aos interesses maiores da empresa.

Com isso, várias linhas de pensamento e posicionamento são estabelecidas nas empresas familiares e as decisões finais quase sempre desagradam àqueles cujas decisões são contrariadas, e desavenças tornam-se latentes, voltando com força total nas horas mais inesperadas.

Mesmo assim, por volta de meados da década de 80, com inúmeros membros da terceira geração participando ativamente da condução dos negócios, os conflitos são contornados, pois o comando maior e efetivo permanece, apesar da idade

avançada, nas mãos do patriarca e de seu filho homem, cabendo, contudo às filhas mulheres e suas famílias, participações iguais em termos de retiradas e benefícios.

Os mesmos valores a que faz jus o filho homem, igualmente são destinadas às filhas mulheres, as quais, todavia, permanecem à parte das decisões e do andamento geral dos negócios, ainda que seus esposos e filhos/filhas façam parte do quadro das empresas.

Dentro deste quadro, o fundador, pioneiro e patriarca vem a falecer no ano de 1985, aos noventa anos de idade, causando profundas modificações na estrutura do comando da empresa. Afloram ressentimentos passados, erros e falhas são ressaltados, interesses não atendidos são recordados, etc. etc...

A propriedade do Grupo de mais de um bilhão de dólares norte-americanos agora se acha dividida em cinco partes iguais. Como nos maiores Grupos internacionais, Conselhos de Administração são formados para as decisões maiores que precisam ser tomadas e executadas por profissionais não ligados à família. Mas como? Os clãs estão formados. Quem é presidente do Conselho? O filho homem ou a filha mais velha? Quem efetivamente poderá substituir o carisma e o poder do pai falecido?

As desavenças e discordâncias se fazem cada vez mais presentes, de vez que agora, com os cinco herdeiros do pioneiro com porções iguais de poder de voto, podem, qualquer um deles, almejar a presidência e a liderança dos negócios, desde que contem com a aceitação dos demais.

Apesar das ligações fraternais de amizade e afeto entre os filhos/filhas do pioneiro, existem agora as opiniões e sentimentos dos filhos/filhas de cada um deles, netos do patriarca, muitos dos quais já casados.

Nesta fase é que o papel da Instituição formadora nos sistemas produtivos familiares representa fundamental importância, mas que, porém, nem sempre prevalece. No meu caso, como Diretor Administrativo Financeiro à época, assim como de outros profissionais com excelente formação nas áreas de Produção, Marketing e Suprimentos, pudemos vivenciar propostas e decisões possivelmente mais acertadas, preteridas em relação a outras cujos objetivos eram muito mais pessoais do que empresariais.

A educação formadora familiar recebida pela segunda geração, como já vimos, foi esmerada para todos, porém, com as idéias de comando sucessório centralizadas para o filho homem. Este é preparado pelo próprio pai dentro da empresa, e também encaminhado para os melhores cursos de aperfeiçoamento existentes dentro e fora do Brasil.

Suas irmãs dedicaram-se a outras áreas de formação, incluindo a Psicologia, Direito, Artes e Letras, mas voltam-se muito mais para as atividades familiares do que para as empresariais. Seus esposos, contudo, integram-se à empresa, em funções de comando, alguns com formação adequada, e outros não.

Quanto à terceira geração, constituída pelos netos/netas do fundador, a variedade de vocações e, em consequência, de formações, amplia-se consideravelmente, com alguns dedicando-se a cinematografia, dança, música e outras áreas distantes das necessidades do Grupo.

Lembre-mos que se tratava de pessoas de altíssimo poder aquisitivo, com padrões de vida muito superiores ao da classe média/alta brasileira e que, com todas as condições para buscarem formação nas melhores instituições formadoras em qualquer parte do mundo, jamais por elas procuraram.

Esse era o quadro existente e que deveria liderar o poderoso Grupo empresarial, ou então, colocar a direção em mãos profissionais, tal como o fizeram grandes empresas nacionais/internacionais, quando do afastamento ou morte do pioneiro.

Nesta solução, os familiares se afastam de funções executivas, que são entregues a profissionais, e se concentram em Conselhos que determinam as linhas gerais de planejamento, controlando e usufruindo dos resultados dos negócios, mas sem se ocupar do dia-a-dia das operações.

Outra solução muitas vezes adotada é a criação de pequenas empresas satélites que possam ser conduzidas pelos familiares, com relações, ou não, com o Grupo maior, porém, cujos resultados, sejam eles positivos ou negativos, não venham a comprometer as atividades e os resultados do Grupo.

Quando tais soluções não são adotadas, as divergências iniciadas no âmbito do comando maior, constituído e dirigido pela família, dispersam-se pelos escalões inferiores, que passam a receber duplicidade de comandos, orientações e linhas de atuação, confundindo e tornando mais problemáticas quaisquer tomadas de decisões.

O desenrolar destes acontecimentos, as individualidades, ambições pessoais, diversas pretensões para com os netos da terceira geração com suas desigualdades, embora com convivência de forma conciliadora nos aspectos sociais/familiares, não permite que o mesmo ocorra nos aspectos empresariais.

As reuniões tornam-se cada vez mais tensas e as decisões raramente são tomadas por unanimidade de opiniões. A década de 80 terminou dentro do quadro acima para as questões internas do Grupo que, apesar de tudo, seguia em sua trajetória de crescimento.

Tudo modificou-se a partir de 1990, internamente e, também, com as grandes alterações ocorridas nas economias nacionais/ internacionais, com a consolidação da democracia interna e a globalização violenta dos mercados internacionais.

Internamente, com o relacionamento cada vez mais abalado entre seus controladores, optou-se pela separação dos vários setores do Grupo, ficando o setor têxtil com o filho homem e o de cimento com as filhas mulheres, em função do valor estimado de cada um deles.

Esta medida, mesmo em se tratando de elevadíssimos valores que envolviam mais de vinte unidades industriais espalhadas por todo o Brasil, completamente equipadas com então razoável tecnologia e enorme quantidade de valiosos bens móveis e imóveis, acabou enfraquecendo ambos os setores. A direção administrativa/financeira, até então centralizada, dividiu-se entre as duas áreas, perdendo, com isso, poder de negociação.

O setor têxtil enfrentou grandes problemas com a abertura de mercado promovida de forma desordenada pelo governo Collor, durante seus dois anos de mandato, com os tecidos brasileiros produzidos com tecnologia antiga e mão de obra intensiva, a preços significativamente maiores do que aqueles fabricados externamente com tecnologia de ponta.

Perdendo competitividade e mercado, o setor têxtil reduziu-se cada vez mais, com unidades vendidas e hoje destinadas a outras atividades, restando atualmente das antigas operações, um percentual ínfimo. O setor cimenteiro, mais valioso, foi vendido a preços de mercado, em 1995.

A Instituição formadora nos sistemas produtivos familiares, seja analisada desde seu âmbito familiar inicial de formação das pessoas, seja nas escolas tradicionais em todos os seus níveis, de básicos a superiores, preparou

adequadamente seus participantes para as funções que deveriam desempenhar? Os currículos eram adequados, ou são adequados às diferentes personagens a quem eles se destinam? Muitas perguntas ficam ainda sem respostas conclusivas, embora o tema venha me acompanhando a longo tempo.

Em recente evento de que participei, as opiniões abalizadas e aceitas com a do Dr. Ruy Martins Alternfelder Silva, do Instituto Roberto Simonsen/FIESP, do Prof. César Simões Salim, da PUC/Rio; do Prof. Fernando de Souza Meirelles da EAESP/FGV, do Prof. Francisco Gracioso, da ESPM/SP e do Prof. Martinho Isnard Ribeiro de Almeida da FEA/USP, permitem vislumbrar a relevância da formação familiar, aliada à escolar, para os sucessores, em pelo menos dois casos, a saber:

4.2 Francisco Matarazzo

Nunca houve, e é muito provável que nunca venha a existir uma história de sucesso empresarial comparável a do conde Francisco Matarazzo. Não era um empresário moderno, tinha mentalidade fidalga, de senhor feudal. Tinha como objetivo acumular fábricas. Porém, ele costumava surpreender os repórteres de seu tempo com declarações como: “Sou um simples negociante de farinha, bacalhau salgado e algodão... não compreendo muita coisa. [...] Nunca estudei nada, sou um ignorante”. (Matarazzo *apud* MARCOVITCH, 2003, p.12).

O desastre com seu patrimônio, porém, ocorreu por não ter formado seus sucessores. Seu sucessor, Chiquinho Matarazzo, no estilo de administrar, temperamento e personalidade mostrava-se muito diferente de seu pai. Paulo Duarte, que foi amigo dos dois, recorda o velho conde como um homem magro, extrovertido e falante, simples de trato, além de muito inteligente e muito arguto. Chiquinho, na sua opinião, também era inteligente: “Hábil em adquirir conhecimento de ouvido, servia-se disso com muita esperteza”. Mas, apesar de sua amizade,

Paulo Duarte concorda que ele não era muito simpático. Outros diziam que ele era francamente antipático e cheio de si. O que mais parecia diferenciar pai e filho, no entanto, era a capacidade de lidar habilmente com pessoas e situações novas, dentro e fora das empresas, capacidade que o pai tinha demais e Chiquinho, de menos.

O excesso de cautela lhe fez perder excelentes oportunidades [...] Além de recusar-se a examinar negócios que não conhecia – revelando nisso uma atitude oposta à que fez a fortuna de seu pai -, o conde Júnior também não gostava de qualquer inovação nos seus negócios tradicionais. Daí lhe vieram, talvez, as piores perdas... (MARCOVITCH, 2003, p.114)

Não confiava em ninguém. Nem nos próprios filhos. Aceitou a presença na empresa de Ermelino e Eduardo, os dois mais velhos, mas negou-lhes autoridade. Diretores viviam entre ordens contraditórias. O que os filhos decidiam num dia, o pai mandava desfazer no dia seguinte.

Com tanto poder nas mãos, não era um homem feliz. [...] Trabalhava sempre com o mesmo afinco, mas, ao contrário de seu pai, lamentava às vezes que isso lhe tomasse tempo demais. Confidenciou uma vez ao amigo Paulo Duarte: “O que eu mais gosto na vida é montar a cavalo, e há dez anos não monto, por falta de tempo”. A partir dos anos 60 começou o desmonte das empresas e a venda das propriedades imobiliárias, num processo aparentemente irreversível. (MARCOVITCH, 2003, p.115).

4.3 Leon Feffer

Já houve um tempo de tal pobreza que, ao terminar sua jornada de trabalho numa cooperativa soviética, Leon Feffer revirava sacos vazios à procura de algumas

gramas de sal ou de açúcar ainda presas ao tecido do fundo. Mas também já houve um tempo em que sua fortuna pessoal, baseada na empresa **Suzano Papel e Celulose**, superava um bilhão de dólares, e a revista Forbes colocava seu nome entre os dez homens mais ricos do Brasil. Com seu estilo intuitivo, Leon escolhia seus colaboradores baseado muito mais no conhecimento pessoal e em qualidades pessoais como a lealdade, a honestidade e a inteligência do que em critérios utilizados por profissionais de recursos humanos. Era mais empreendedor do que empresário. Embora centralizador, não tinha gosto pela parte técnica, que deixava de bom grado nas mãos de seu filho, Max. No dia-a-dia da empresa, era um homem informal, com pouco respeito pela hierarquia, confiava menos na estrutura que no desempenho das pessoal.

A atitude intuitiva, característica de Leon Feffer, assim como de muitos empresários de sua geração, deu certo até meados da década de 1970. Foi então que seus negócios se tornaram complexos demais para uma gestão de apenas duas pessoas, ele mesmo e seu filho Max. Chegara o momento de chamar profissionais de fora. Esta decisão não deve ter sido fácil para Leon, com seu estilo centralizador. Mas Max, que pertencia a outra geração, sentia mais claramente a necessidade de alguém que não apenas colaborasse como profissional, mas precedesse à profissionalização ao longo da estrutura da empresa (MARCOVITCH, 2003).

Com o avançar da idade de Leon, ele foi levado a se afastar do dia-a-dia da empresa. Ao mesmo tempo, os poderes necessários para a presidência executiva foram passando gradual e naturalmente para Max, sem que houvesse uma ruptura ou passagem de bastão. Enquanto ambos estavam no poder, atuavam de forma complementar, pois a isso eram levados por seus temperamentos e anos de formação. Leon era intuitivo, Max, racional; Leon era expansivo, Max, reservado.

Tinham muitas afinidades pessoais. Ambos gostavam de música e partilhavam o prazer de incentivar a cultura.

Portanto, finalizando, cada vez mais temos a confirmação da importância da formação nas famílias para obter êxito ou colecionar fracassos nas empresas de cunho familiar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mais além da formação escolar e profissional, as competências dependem, fundamentalmente, de um conjunto de processos e instituições, dentre os quais a formação familiar toma um lugar central. Neste contexto, os saberes tácitos e sociais destacam-se frente aos saberes formais.

Os estudos de Bourdieu indicam que há forte relação entre desempenho escolar e origem social, contrapondo-se frontalmente às teses de igualdade de oportunidades. Os alunos não são indivíduos abstratos, que competem em condições iguais na escola, mas pessoas constituídas socialmente, que possuem uma bagagem social e cultural variada e que afeta significativamente o desempenho escolar. O sucesso ou fracasso escolar, pode, então ser explicado, principalmente, pela origem social, que coloca o estudante em condições mais ou menos favoráveis diante das exigências escolares. Ao ignorar as diferenças culturais entre as crianças de diversas classes sociais, a escola favorece os mais favorecidos e desfavorece os mais desfavorecidos. Assim, a escola cumpre um papel de reprodução das desigualdades sociais. Percebe-se, destarte, que não é possível dissociar a formação escolar daquela obtida fora da escola, em especial, a familiar.

Por outro lado, a administração apresenta características peculiares, por tratar-se de uma ciência em formação – que adquiriu o primeiro caráter científico no início do século XX e se baseia em conhecimentos de outras ciências, exatas, humanas e sociais. A gestão, ou aplicação da Administração, porém, depende fundamentalmente do contexto específico da organização. Assim, embora a formação superior em Administração agregue um relevante valor ao gestor, os administradores recém-formados apresentam limitações no mercado de trabalho.

Embora conheçam as teorias da Administração, a gestão exige uma profunda aprendizagem em relação à organização específica em questão, seus produtos, processos e mercados. Tais conhecimentos, que não podem ser ensinados na Instituição de Ensino Superior, relacionam-se diretamente ao sucesso da gestão. Pesquisas realizadas com empreendedores brasileiros indicam que as habilidades empreendedoras têm, como fonte mais importante, a experiência no trabalho, seguida da formação universitária e familiar. Neste sentido, a “reflexão-na-ação”, tal como proposta por Schön - como aprender a prática de um prático, praticando - mostra-se potencialmente relevante para a Administração, considerando-se a existência de um tutor preparado.

Dentre as organizações empresariais, as familiares diferenciam-se, dada a inter-relação, nem sempre harmoniosa, da família e da empresa. Fundada pelo empreendedor pioneiro, a empresa cresce sob sua gestão, porém, freqüentemente, enfrenta grandes crises, chegando mesmo à bancarrota, após a sucessão.

Muitos dos grandes empreendedores no Brasil, que construíram verdadeiros impérios, contavam com uma formação escolar muito limitada. Neste contexto, enfatiza-se a questão da formação dos sucessores. A partir da história de vida do autor do presente trabalho e de pesquisas relativas a sucessão de dois grandes empreendedores, o conde Matarazzo e Leon Feffer, a formação familiar destaca-se, ao reunir-se fortes indícios da relevância das habilidades interpessoais, do contato próximo com o pioneiro na gestão dos negócios, da “reflexão na ação” - tal como descrita por Schön, com o pioneiro como tutor - para o destino da empresa familiar após a sucessão.

A discussão sobre a Instituição formadora nos sistemas produtivos familiares está longe de ser esgotada neste trabalho. Sugere-se, para estudos posteriores, a

análise, em empresas familiares de diferentes portes, da formação dos sucessores e dos resultados atingidos por tais empresas, numa perspectiva comparativa, de maneira a elucidar, de forma mais clara, esta questão.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Formação reflexiva de professores** : estratégias de supervisão. Porto : Porto, 1996. 189 p.
- _____. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo : Cortez, 2003. 102 p.
- _____; CORREIA, Eugénia; PAIXÃO, Maria de Fátima; VIEIRA, Flávia. **Supervisão de professores e inovação educacional**. Aveiro, Portugal : CIDInE, 1995.
- ANSHEN, M. **A Administração de Idéias**. São Paulo : Nova Cultural, 1987. (Coleção Harvard de Administração, v. 25)
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981, p.279.
- ASSMAR, Eveline Maria Leal, FERREIRA, Maria Cristina, NOVAES, Heliane *et al.* Premissas histórico-socioculturais sobre a família brasileira em função do sexo e da idade. **Psicologia Reflex. Crit.**, 2000, vol.13, no.1, p.89-96. ISSN 0102-7972.
- AZEVEDO, Sérgio de. A universidade brasileira em questão. **Rev. bras. Ci. Soc.**, Oct. 2000, vol.15, no.44, p.171-177.
- BACIC, M. J. (coord). **Entrepreneurship Comparative Study in Latin America and Asia**. Brazilian Report – Relatório Final do País, BID, Junho de 2001.
- BECKER, Howard S. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. 4. ed. São Paulo: HUCITEC, 1999. 178 p.
- BERNHOEFT, Renato. **Empresa Familiar**. São Paulo: Nobel, 1989.
- BORTOLI NETO, Adelino de. MOREIRA Jr., Armando Lourenzo. Dificuldades para a realização da sucessão: Um estudo em empresas familiares de pequeno porte. Caderno de Pesquisas em Administração, São Paulo, v.8, n.4, p.1-11, out./dez. 2001,.
- BOURDIEU, Pierre. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- _____. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998. 251p.
- _____. Razões práticas. Sobre a teoria da ação. Campinas: Papius, 1997.
- CARPINTÉRO, J. N. C.; BACIC, M.J. **Empreendedorismo e desenvolvimento**. Instituto de Economia. UNICAMP. São Paulo. Disponível em: <<http://www.venturecapital.org.br/vcn/empreendedorismoedesenvolvimento>>. Acesso em 10 dez. 2003.
- CATANI, Afrânio Mendes. A sociologia de Pierre Bourdieu (ou como um autor se torna indispensável ao nosso regime de leituras). **Educação & Sociedade**. Campinas, v.23 n.78, Abr 2002. ISSN 0101-7330.
- _____; OLIVEIRA, João Ferreira de; DOURADO, Luiz Fernandes. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. **Educação & Sociedade**. Campinas, v.22 n.75, Ago 2001. ISSN 0101-7330.
- COSTA, J. F. Ordem médica e norma familiar. 2a. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

- CUNHA, Marcus Vinicius da. **O discurso educacional renovador no Brasil (1930-1960)**: Um estudo sobre as relações entre escola e família. Tese (Livre-Docência em Psicologia da Educação), Departamento de Psicologia da Educação, Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, Araraquara, 1998.
- D'AVILA, José Luis Piôto. Trajetória escolar: Investimento familiar e determinação de classe. **Educação & Sociedade**. Abr. 1998, vol.19, no.62, p.31-63. ISSN 0101-7330.
- DAVIS, John A. Definitions and Typologies of the Family Business. **Teaching Note** 9-802-007, Harvard Business School, 2001.
- DEWEY, John. Experiência e Educação. São Paulo: Nacional, 1979.
- DONATTI, Livia. Empresa familiar: A empresa familiar em um âmbito global. Caderno de Pesquisas em Administração, São Paulo, v1, n.10, p.56-63, 3 trim. 1999.
- DOURADO, Luiz Fernandes reforma do estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação & Sociedade**, set. 2002, v.23, n.80, p.234-252. ISSN 0101-7330.
- DUBAR, Claude. A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência. **Educação & Sociedade**, set. 1998, vol.19, no.64, p.87-103. ISSN 0101-7330.
- ESTÊVÃO, Carlos V. Formação, gestão, trabalho e cidadania contributos para uma sociologia crítica da formação. **Educação & Sociedade**. Campinas, v.22 n.77, Dez 2001. ISSN 0101-7330.
- ESTEVES, António Joaquim. Transição ao trabalho e posturas de investigação e intervenção sociais. **Revista da Faculdade de Educação**, Jan./Dez. 1997, vol.23, no.1-2. ISSN 0102-2555.
- ETZIONI, Amitai. **Organizações complexas**: estudo das organizações em face dos problemas sociais. São Paulo : Atlas, 1971.
- _____. **Organizações Modernas**. 3 ed. São Paulo: Pioneira, 1973.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Para entender a relação escola-família: uma contribuição da história da educação. **São Paulo Perspec**. São Paulo, v.14 n.2, Jun 2000. ISSN 0102-8839
- FAYOL, Henry. **Administração Industrial e Geral**. São Paulo: Atlas, 1994. 138p.
- FAZENDA, Ivani (org.). Metodologia da pesquisa educacional. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- FERRETTI, Celso João, ZIBAS, Dagmar M. I., TARTUCE, Gisela Lobo B. P. *et al.* School and factory in the voice of workers from a cutting-edge industry. **Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas**, Mar. 2003, n.118, p.155-188.
- FINKELSTEIN, B. Incorporando as crianças à História da Educação. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 6, p. 183-209, 1992.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 11 ed. Rio de Janeiro (RJ): Paz e Terra; 1996.
- GLOBAL ENTREPRENEURSHIP MONITOR (GEM) (2001) Empreendedorismo no Brasil, edição em português, Instituto Brasileiro da Qualidade e Produtividade no Paraná (IBQP-PR), 2001.

- GOERGEN, Pedro. Ciência, Sociedade e Universidade. **Educ. Soc.**, Aug. 1998, vol.19, no.63, p.53-79. ISSN 0101-7330.
- GOMES; J. M.; CASAGRANDE, L. D. R. A educação reflexiva na pós-modernidade: Uma revisão bibliográfica. **Revista Latino Americana de Enfermagem**, v.10 , n.5, p.696-703, set./out. 2002.
- GONZÁLEZ, Jorge Luis Cammarano. Considerações sobre as relações entre trabalho e educação na sociedade contemporânea. Sorocaba, **Quaestio**: Revista de Estudos em Educação, v.2, n.1, p.7-21, maio 2000.
- HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 6 ed. Editora Vozes, 1999. 224p.
- HIRATA, H. Da Polarização das qualificações ao modelo de competência. In: FERRETTI, C.J. et al. (orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994. p.128-142.
- KALOUSTIAN, Sílvio Manoug (org.). **Família brasileira**: A base de tudo. São Paulo: Cortez, 1994. 183p.
- KELLY, S.; ALLISON, M.A. **The complexity advantage**: how the science of complexity can help your business achieve peak performance. New York : McGraw-Hill, 1999.
- LEVITT, T. **O Carrossel dos Administradores**. São Paulo : Nova Cultural, 1987. (Coleção Harvard de Administração, v. 22)
- LIMA, Alceu Amoroso. **A família no mundo moderno**. São Paulo: Agir, 1960, 61 p.
- LODI, João Bosco. **A empresa familiar**. São Paulo: Pioneira, 1973.
- LOPES, Paulo da Costa. Reflexões sobre as bases da formação do administrador profissional no ensino de graduação. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, XXVI, 2002. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2002. 1 CD ROM.
- LOUREIRO, Maria Rita Garcia. **Terra, família e capital**. Petrópolis: Vozes, 1987. 182 p.
- MANFREDI, Silvia Maria. Trabalho, qualificação e competência profissional - das dimensões conceituais e políticas. **Educ. Soc.**, set. 1998, vol.19, no.64, p.13-49. ISSN 0101-7330.
- MARCOVITCH, Jacques. **Pioneiros & Empreendedores**. São Paulo: Edusp, 2003.
- MINTZBERG, H. (1986) **Trabalho do executivo**: o folclore e o fato. São Paulo: Nova Cultural. Coleção Harvard de Administração, n.3, p. 5-57.
- NEDER, Gizlene. Ajustando o foco das lentes: um novo olhar sobre a organização das famílias no Brasil. In: KALOUSTIAN, Sílvio Manoug (org.). **Família brasileira**: A base de tudo. São Paulo: Cortez, 1994. p. 26-46.
- NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**. Campinas, v.23 n.78, Abr 2002. ISSN 0101-7330.
- RAMOS, Marise Nogueira. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educ. Soc.**, Sept. 2002, vol.23, no.80, p.401-422. ISSN 0101-7330.

REIS, Márcia Lopes. Processos de inovação e políticas de ciência e tecnologia: um olhar sobre a função social da escola brasileira na contemporaneidade. **Sociologias**. Porto Alegre, n.6, Dez 2001. ISSN 1517-4522.

RIBEIRO, I.; RIBEIRO, A. C. T. (Orgs.). **Família em processos contemporâneos: Inovações culturais na sociedade brasileira**. São Paulo: Loyola, 1995.

RIBEIRO, Marlene. **Education for citizenship: the question posed by social movements**. *Educ. Pesqui.*, July/Dec. 2002, vol.28, no.2, p.113-128. ISSN 1517-9702.

ROMANELLI, Geraldo. Questões teóricas e metodológicas nas pesquisas sobre família e escola. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.). Itinerários de pesquisa: Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SAMARA, Eni de Mesquita. O Que Mudou na Família Brasileira?: da Colônia à Atualidade. **Psicologia USP**, 2002, vol.13, no.2, p.27-48. ISSN 0103-6564.

SCHÖN, D.A. **Educating the reflective practitioner**. New York (EUA): Jossey-Bass; 1987.

SCHÖN, D.A. **The reflective practitioner**. New York (EUA): Basic Books; 1983.

_____. **Educando o profissional reflexivo** : um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre : Artes Médicas Sul, 2000. 256 p.

SEGNINI, Liliana Rolfsen Petrilli. Educação e trabalho: uma relação tão necessária quanto insuficiente. **São Paulo em Perspectiva**, Apr./June 2000, vol.14, no.2, p.72-81. ISSN 0102-8839.

SEVERINO, ANTÔNIO J. Educação, trabalho e cidadania: a educação brasileira e o desafio da formação humana no atual cenário histórico. **São Paulo Perspec.**, Apr./June 2000, vol.14, no.2, p.65-71. ISSN 0102-8839.

SHIROMA, Eneida Oto and CAMPOS, Roselane Fátima. Qualificação e reestruturação produtiva: Um balanço das pesquisas em educação. **Educ. Soc.**, Dec. 1997, vol.18, no.61, p.13-35. ISSN 0101-7330.

SINGLY, F. de. **Sociologie de la famille contemporaine**. Paris: Nathan, 1993.

SOUZA, Candice Vidal; BOTELHO, Tarcísio Rodrigues. Modelos nacionais e regionais de família no pensamento social brasileiro. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, v.9 n.2, 2001. ISSN 0104-026X.

VAIDERGORN, JOSÉ. Uma perspectiva da globalização na Universidade Brasileira. **Cadernos CEDES**, Nov. 2001, v.21, n.55, p.78-91. ISSN 0101-3262.

VIDAL, Diana Gonçalves and FARIA FILHO, Luciano Mendes de. História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). **Rev. Bras. Hist.**, July 2003, vol.23, no.45, p.37-70. ISSN 0102-0188.

WILLIS, Paul. **Aprendendo a ser trabalhador: Escola, resistência e reprodução social**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. 241 p.

WINNICOTT, D. W. **A família e o desenvolvimento individual**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 247p.

ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.). Itinerários de pesquisa: Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.