

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS DE SÃO PAULO

ADELE DE TOLEDO CARNEIRO

**A ESCOLA SUPERIOR DE ADMINISTRAÇÃO E NEGÓCIOS NOS PRIMEIROS
VINTE ANOS (1941-1961): UMA ANÁLISE SOBRE O CURRÍCULO EM
ADMINISTRAÇÃO**

SÃO PAULO
2015

ADELE DE TOLEDO CARNEIRO

**A ESCOLA SUPERIOR DE ADMINISTRAÇÃO E NEGÓCIOS NOS PRIMEIROS
VINTE ANOS (1941-1961): UMA ANÁLISE SOBRE O CURRÍCULO EM
ADMINISTRAÇÃO**

Dissertação apresentada à Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas, como requisito para obtenção do título de Mestre em Administração de Empresas.

Campo de conhecimento: Estudos Organizacionais

Orientador: Prof. . Dr. Carlos Osmar Bertero.

Coorientador: Prof. Dr. Rafael Alcadipani da Silveira.

SÃO PAULO
2015

Carneiro, Adele de Toledo.

A Escola Superior de Administração e Negócios nos primeiros vinte anos (1941-1961): Uma análise sobre o currículo em administração

166 f.

Orientador: Carlos Osmar Bertero

Dissertação (mestrado) - Escola de Administração de Empresas de São Paulo.

1. Escola Superior de Administração e Negócios. 2. Currículo em Administração de Empresas. 3. História do Ensino em Administração no Brasil. 4. Perspectiva Histórica em Estudos Organizacionais. Bertero, Carlos Osmar. II. Dissertação (mestrado) - Escola de Administração de Empresas de São Paulo. III. Título.

CDU 378(816.1)

ADELE DE TOLEDO CARNEIRO

**A ESCOLA SUPERIOR DE ADMINISTRAÇÃO E NEGÓCIOS NOS PRIMEIROS
VINTE ANOS (1941-1961): UMA ANÁLISE SOBRE O CURRÍCULO EM
ADMINISTRAÇÃO**

Dissertação de mestrado apresentada à Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas, como requisito para obtenção do título de Mestre em Administração de Empresas

Campo de conhecimento: Estudos Organizacionais

Data de aprovação:

_13 / _02 / _2015_

Banca examinadora:

Prof. Dr. Rafael Alcadipani da Silveira
Coorientador e Presidente da Banca

Prof. Dr. Carlos Osmar Bertero
Orientador

Prof. Dr. Amon Narciso de Barros
EAESP-FGV

Prof. Dr. André Ofenhejm Mascarenhas
Fundação Educacional Inaciana “Pe. Sabóia de
Medeiros

*Aos meus avós, professores
de profissão e mestres da vida.*

AGRADECIMENTOS

Este espaço parece curto para finalizar dois anos de trabalho. E de fato, é curtíssimo para agradecer a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para tantos aprendizados na minha curta experiência em busca de um sonho: a educação.

Aponto o meu sonho de maneira generalizada porque acredito que ser professora não me basta, para a profissão não basta. Acredito, e minha convicção foi fortalecida nestes dois anos, que a educação não se reduz nos ensinamentos do professor. É uma eterna via de mão dupla, o professor como eterno aprendiz, assim como minha pessoa. Esta, de fato, é minha maior conclusão neste trabalho de pesquisa.

Sendo assim, começo os meus agradecimentos a dois professores fundamentais para formar minha conclusão: Prof. Carlos Osmar Bertero e Prof. Rafael Alcadipani da Silveira.

Tive o prazer e a honra em trabalhar com estes verdadeiros mestres. Com estilos tão diferentes, arrisco dizer contraditórios, ambos me incentivam a seguir com uma carreira infelizmente tão desprezada em nosso país. Quando estava escolhendo o meu objeto de pesquisa, no início do primeiro ano do Mestrado, o prof. Rafael apenas me perguntou:

- O que te motiva?

Uma pergunta simples, mas extremamente difícil de responder, especialmente relacionada ao trabalho. Mas ela foi de fundamental importância para descobrir que para mim a pesquisa é irresistível! O que me motiva é a curiosidade e o prazer de estar em contato com pessoas e suas respectivas histórias.

Prof. Bertero, diante de um currículo invejável, uma experiência sólida e um acúmulo de conhecimento sem igual, sempre foi tão gentil e simples em cada encontro para conversarmos sobre a pesquisa. Meus eternos agradecimentos pela paciência, generosidade e principalmente pela honra em tê-lo como orientador.

Prof. Alcadipani, agradeço desde os conhecimentos adquiridos ao ser monitora no curso de graduação até as conversas despreziosas e amigas. Obrigada pela compreensão, pelos conselhos e por ser um verdadeiro referencial de professor e pesquisador para mim.

Há muitas pessoas da instituição que me acolheu que tenho que agradecer durante esses dois anos. Aos professores e avaliadores de banca, prof. Amon e prof. André, muito obrigada pelos conselhos, críticas e ensinamentos durante esta jornada. Agradeço também aos professores Ely Paiva, Isleide Fontenelle, Maria Ester de Freitas e Maria José Tonelli pelos conhecimentos, oportunidades e experiências em conjunto. Aos funcionários que tanto me apoiaram em assuntos burocráticos da carreira: Marta, Gisele, Denise, Cláudia, Ana Paula, Tereza e Pâmela, o meu muito obrigada, principalmente pela paciência nos intermináveis e-mails.

Aos queridos amigos de longa data, que me motivaram e entenderam a minha ausência em alguns momentos, muito obrigada por estarem sempre comigo. Aos meus colegas de Mestrado e Doutorado, com quem compartilhei as alegrias e os sofrimentos durante esses dois anos, obrigada pela companhia e fica aqui o meu desejo de sorte e sucesso em suas jornadas.

E com muita emoção escrevo os agradecimentos à minha família:

Aos meus amados pais, José e Ana: vocês, como sempre, estão presentes e são fundamentais em todas as minhas conquistas. Esta não é a primeira e não será a última, já que levo a companhia de vocês sempre comigo. Sempre, sempre, sempre: muito obrigada por tudo.

À minha irmã Aline, meus tios e avós, presentes e em memória, minha sogra e principalmente meu sobrinho Enrico, ainda em gestação na elaboração deste trabalho: Obrigada pela motivação e pelo carinho.

E ao meu querido Marcelo, com quem divido sonhos e planos: Esta conquista é mais uma junto a você. Obrigada por ser tão companheiro e compreensivo. Obrigada por me dar coragem para seguir com tudo aquilo que acredito e por acalmar as minhas dores. Como diria nosso eterno Raul, "Um sonho sonhado sozinho é um sonho. Um sonho sonhado junto é realidade".

“Tudo o que está morto como fato
continua vivo como ensino.”

- *Victor Hugo*

RESUMO

Este trabalho disserta sobre o currículo da Escola Superior de Administração e Negócios (ESAN) desde a sua criação em 1941 pelo jesuíta Roberto Sabóia de Medeiros até o seu reconhecimento oficial como instituição de ensino superior pelo governo em 1961. Ao contextualizá-la perante o contexto político e econômico da sociedade paulista da época, a estruturação de disciplinas na escola foi também analisada de acordo com as principais características do ensino em administração no Brasil, conforme recentes trabalhos sobre o assunto. Esta pesquisa aponta que apesar da escola do Pe. Sabóia ser anterior à instituição das principais referências de ensino administrativo no país e no exterior, a ESAN estabeleceu em suas características a importação de saberes administrativos americanos e a racionalização como condição para a modernidade do país no fim do Estado Novo e, conseqüentemente, no fim da Segunda Guerra Mundial e início da Guerra Fria. Para tanto, foi utilizado como método de pesquisa a narrativa histórica, cujos princípios e delineamentos eram até então exclusivos ao campo da História e, por este motivo, contribuem para a perspectiva histórica em Estudos Organizacionais. Desta maneira, a narrativa analisa as atividades curriculares da ESAN à luz dos contextos social e da história da administração alusivos ao período estudado ao reiterar-se que o currículo de uma instituição de ensino é uma construção histórica, permeado por um discurso de poder e influenciado, direta e indiretamente, pelo contexto que o envolve. Por fim, este trabalho não teve como fim limitar uma análise sobre o currículo em administração no Brasil, mas sobretudo fomentar estudos sobre os primórdios do ensino na área do país, os quais mantêm atualmente uma dedicação crescente.

Palavras-Chave: Escola Superior de Administração e Negócios, Currículo em Administração de Empresas, História da Administração no Brasil, Perspectiva Histórica em Estudos Organizacionais.

ABSTRACT

This research talks about the curriculum of the “Escola Superior de Administração e Negócios” (ESAN) since its creation in 1941 by the Jesuit Roberto Medeiros Savoy until its official recognition as a higher education institution by the government in 1961. When contextualize it to the context political and economic development of São Paulo society of the time, the structuring of subjects at school was also analyzed according to the main characteristics of education in administration in Brazil, as recent work on the subject. This research shows that despite the school of Father. Savoie be before the institution of the main references of business education in the country and abroad, ESAN established in its features to import American administrative knowledge and rationalization as a condition for the country's modernity in the Estado Novo and therefore end of the Second World War and early Cold War. Therefore, it was used as a research method the historical narrative, the principles and designs were previously exclusive to the field of history and, therefore, contribute to the historical perspective in organizational studies. Thus, the narrative analyzes the curricular activities of ESAN the light of the social contexts and the history of depicting administration to the period studied to be reiterated that the curriculum of an educational institution is a historic building, permeated by a discourse of power and influence directly and indirectly, from the context that surrounds it. Finally, this work had not intended to limit an analysis of the curriculum in management in Brazil, but especially to support studies on education in the early days of the country's area, which currently has a growing dedication.

Key-Words: Escola Superior de Administração e Negócios, Business Administration Curriculum, History of Business Administration in Brazil, Historical perspective in Organizational Studies.

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1 – PÁGINA DE JORNAL COM PROPAGANDAS SOBRE PRODUTOS AMERICANOS IMPORTADOS.....	46
IMAGEM 2 – PÁGINA DE JORNAL COM PROPAGANDAS SOBRE PRODUTOS AMERICANOS IMPORTADOS.....	46
IMAGEM 3 – NOTÍCIAS SOBRE O ESTREITAMENTO DAS RELAÇÕES ENTRE BRASIL E EUA NA DÉCADA DE 40.....	47
IMAGEM 4 – NOTÍCIAS SOBRE O ESTREITAMENTO DAS RELAÇÕES ENTRE BRASIL E EUA NA DÉCADA DE 40.....	47
IMAGEM 5 – NOTÍCIA SOBRE BOLSA DE ESTUDOS CONCEDIDA A UMA PROFESSORA BRASILEIRA.....	63
IMAGEM 6 – PADRE SABÓIA EM SEU CARRO.....	93
IMAGEM 7 – PADRE ROBERTO SABÓIA DE MEDEIROS.....	98
IMAGEM 8 – A UNIVERSIDADE DE HARVARD.....	108
IMAGEM 9 – TURMA DA ESAN EM 1950.....	109
IMAGEM 10 – VISITA DOS ALUNOS DA ESAN A FÁBRICA DA ANTARCTICA.....	110
IMAGEM 11 – FACHADA DA ESAN EM 1967.....	115
IMAGEM 12 – FACHADA DA ESAN EM 1967.....	115
IMAGEM 13 – FACHADA DA ESAN EM 1969.....	115
IMAGEM 14 – ALUNOS DA ESAN NO AUDITÓRIO DA AÇÃO SOCIAL.....	118
IMAGEM 15 – ALUNOS DA ESAN REUNIDOS NO SAGUÃO.....	119

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - NOME DOS CURSOS COMERCIAIS TÉCNICOS.....	78
QUADRO 2 – CURRÍCULO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO E FINANÇAS.....	79
QUADRO 3 – PRIMEIRO CURRÍCULO MÍNIMO EM ADMINISTRAÇÃO.....	80
QUADRO 4 – ATIVIDADES JESUÍTICAS E SEUS PERÍODOS.....	88
QUADRO 5 – DISCIPLINAS DA ESAN NOS SEIS PRIMEIROS ANOS.....	121
QUADRO 6 – DISCIPLINAS DA ESAN ENTRE 1951 A 1955.....	126
QUADRO 7 – DISCIPLINAS DA ESAN ENTRE 1956 A 1959.....	129
QUADRO 8 – DISCIPLINAS DA ESAN EM 1960.....	130

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – QUANTIDADE DE ALUNOS FORMADOS NOS PRIMEIROS 6 ANOS DA ESAN.....	124
TABELA 2 – QUANTIDADE DE ALUNOS FORMADOS NA ESAN ENTRE 1951 A 1955.....	127
TABELA 3 – QUANTIDADE DE ALUNOS FORMADOS NA ESAN ENTRE 1956 A 1959.....	130

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DASP	Departamento Administrativo do Serviço Público
EAESP	Escola de Administração de Empresas de São Paulo
ESAN	Escola Superior de Administração e Negócios
FCEA	Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas
FEA	Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade
FEI	Faculdade de Engenharia Industrial
FGV	Fundação Getúlio Vargas
IDORT	Instituto de Desenvolvimento de Organização Racional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
Prof.	Professor(a)
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SP	São Paulo
SBC	São Bernardo do Campo
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
USAID	United States Agency for International Development
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	16
2. METODOLOGIA.....	23
2.1 A narrativa histórica.....	24
2.2 A abordagem Histórica em Estudos Organizacionais.....	29
2.3 A narrativa como metodologia em Estudos Organizacionais.....	34
2.4 Abordagens iniciais sobre currículo: Perspectivas adotadas.....	37
3. CONTEXTO HISTÓRICO.....	42
3.1 Contexto histórico brasileiro.....	42
3.1.1 Contexto Político.....	43
3.1.2 Contexto Econômico.....	49
3.1.3 Contexto Educacional Superior.....	52
3.1.4 Contexto Religioso.....	55
3.2 O desenvolvimento do ensino em Administração nos EUA.....	58
3.2.1 Introdução do ensino de <i>management</i>	61
3.2.2 Reforma educacional no ensino superior: A atuação da <i>Ford Foundation</i>	63
3.2.3 A formação do currículo em administração de Harvard.....	65
4. O DESENVOLVIMENTO DO ENSINO EM ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL.....	68
4.1 As escolas de comércio.....	69
4.2 O ensino superior de administração e a profissão “administrador”.....	72
4.3 A formação curricular em administração.....	77
4.4 Breve análise sobre currículo das escolas superiores de ensino.....	81
5. A CRIAÇÃO DA ESAN (1941-1961): DESENVOLVIMENTO DA PRIMEIRA FACULDADE DE ADMINISTRAÇÃO.....	86
5.1 A fundação Jesuíta no período.....	87
5.2 A figura do Padre Roberto Sabóia de Medeiros.....	90
5.3 O papel da Ação Social para a ESAN.....	98
5.4 A criação e a evolução da ESAN (1941-1961).....	106
6. ANÁLISE DO DESENVOLVIMENTO CURRICULAR A PARTIR DOS ACONTECIMENTOS HISTÓRICOS.....	120
6.1 O desenvolvimento do currículo ao longo do período: Especificações das disciplinas.....	120
6.1.1 De 1942 a 1948.....	121
6.1.2 De 1951 a 1955.....	125

6.1.3	De 1956 a 1959.....	129
6.1.4	Currículo de 1960.....	130
6.2	Análise do currículo da ESAN no contexto histórico vigente.....	133
6.3	Análise do Currículo da ESAN pela influência americana.....	137
6.4	Os currículos de outras instituições paulistas de ensino em administração no período de 1941 a 1961.....	142
7.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	148
8.	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	156

1 INTRODUÇÃO

O tema do ensino em administração no Brasil é recentemente foco de pesquisas históricas em Estudos Organizacionais (ALCADIPANI & BERTERO, 2012a, 2012b; BARROS, 2013, VALE et. al, 2014; CURADO, 2001; COELHO, 2006). Na maioria destes trabalhos, é indicado o crescimento do número de cursos de bacharelado em administração desde a instituição das primeiras escolas no país, fenômeno datado nas décadas de 40 e 50. A expansão destes cursos de graduação, assim como o aumento de matrículas, é evidenciada a partir da década de 1990 (BERTERO, 2006), superando em números cursos tradicionais como Direito e Medicina (VALE, 2013).

Este fato é ainda mais curioso por ser um curso tão recente no país, ainda que as atividades principais do administrador remetam séculos de existência. Embora os cursos de Administração no Brasil tenham o maior número de estudantes matriculados em 2012¹, a escolarização para a formação de administradores é hodierna por envolver o contexto do pós-guerra e os delineamentos da Guerra Fria (ALCADIPANI & BERTERO, 2012). Isto porque o crescimento do ensino de administração coincide com o aumento da importância dos Estados Unidos no século XX, quando o país consolida-se como superpotência (BERTERO, 2006) e com o desenvolvimento e consolidação do pensamento administrativo americano, cuja ascensão contribuiu para a criação de novas perspectivas relacionadas à gestão.

As principais atividades administrativas são antigas, com seus primórdios remetidos aos princípios burocráticos de Hegel ou mesmo no sistema asiático de produção (TRATEMBERG, 1971). Algumas fontes apontam que o processo estrutural administrativo, isto é, a ideia de funcionalização organizacional data inclusive no período feudal da Idade Média (BERTERO, 2006). Para Tratemberg (1971), a ideologia da administração, formalizada na disciplina de Teoria Geral da Administração (TGA) ainda que de maneira incipiente (MARCHI, 2011), é construída a partir da evolução da empresa industrial sob o capitalismo concretizando a abordagem científica, a qual é a mais clássica dos estudos administrativos e vista como “uma visão de mundo” (1971, pg. 20).

¹ Censo da Educação Superior, divulgado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2012.

Nesta abordagem científica da Administração, desenvolvida por Taylor e Henri Fayol, o objetivo principal era o aumento da produtividade e da eficiência a nível operacional através da racionalização do trabalho operário, impondo normas científicas de produção e de remuneração (CURADO, 2001). Segundo Mattos (2009, pg. 352):

“Observar, calcular, definir, deduzir seguro contra sofismas e erros de lógica, para projetar situações e estruturar a ação com vistas a objetivos claros e hierarquizados: isso é a forma “científica” de saber e trabalhar. Assim procedeu Taylor com sucesso, assim Fayol convenceu, assim formou-se uma tradição de saber que reivindicava cientificidade, mesmo que só tenha sido razoavelmente aceita nas universidades quando passou a praticar a pesquisa empírica segundo os cânones da psicologia e sociologia positivistas.”

Por ser associada historicamente aos meios artesanais de produção, em algumas abordagens a administração é considerada como arte em detrimento da cientificidade (MATTOS, 2009). Esta última posição, orientada por uma perspectiva funcionalista, analisa a área como uma prática pouco generalista, necessitando da postura do administrador para uma adaptação de acordo com ambiente profissional inserido. Sendo assim, por estar sujeita às condições determinantes, nesta perspectiva a administração não pode ser considerada uma ciência, ou seja, objetiva, universal e pautada por leis (DRUCKER, 1975). Entretanto, aceitar as práticas administrativas cientificamente, ainda que apenas no âmbito de uma tradição restrita, seria uma prática de legitimação social transmitida no próprio empreendimento capitalista na qual foi gerada (MATTOS, 2009).

Após o término da Segunda Guerra Mundial, as transformações na sociedade brasileira permearam a criação de cursos de administração principalmente em São Paulo, região considerada como o grande centro econômico brasileiro a partir do século XX pelo seu desenvolvimento industrial (TOTA, 2000). A perspectiva da época para a modernização era que o desenvolvimento econômico solucionaria todos os problemas presentes na sociedade capitalista do período. Assim, no Brasil, a administração nos preceitos científicos contribuiria na atenuação dos conflitos predominantes do início da industrialização no país, atingindo portanto todas as camadas da sociedade. Segundo Curado (CURADO, 2001), ao abrandar a rivalidade entre patrões e trabalhadores no anseio da sociedade “moderna” (ver SPIANDORELLO, 2008), na capital paulista a introdução da administração científica foi percebida principalmente pela importação de metodologias nas primárias instituições de ensino, no âmbito público e privado, para a criação de cursos com ênfase na “gerência científica” que formassem a burocracia especializada requerida para o desenvolvimento do

país (COVRE, 1991, p.59). Assim, a formação do administrador neste período foi norteadada pelo embasamento nas ciências sociais, estas consideradas indispensáveis à formação do administrador e pela ênfase na administração como profissão modernizadora (BERTERO, 2006).

Embora a trajetória da constituição do ensino em administração seja associada à necessidade de modernização e desenvolvimento econômico no país, a mesma não deixou de refletir os obstáculos estruturais pertinentes ao ensino superior desde o Estado Novo, marcando neste histórico, segundo Fischer (FISCHER et. al, 2006), uma certa ambiguidade. A expansão do ensino superior a partir da década de 30, incluindo o crescimento das escolas de administração, contribuiu para ascensão econômica de parte da população, bem como colaborou com a diminuição da desigualdade na educação social declaradamente discriminante na metade do século XX, ainda que não fosse suficiente para garantir todas as demandas sociais em uma sociedade cada vez mais urbana.

O ensino de graduação em Administração no Brasil pode ser reportado com base em alguns marcos históricos, divididos em cinco grandes períodos por Nicolini (2004): o surgimento, a influência do modelo americano, a regulamentação da profissão e do ensino, a tentativa de se atualizar e o novo modelo regulatório. O primeiro período, logo no início do século XX, foi marcado pelas primeiras instituições simultaneamente a um longo processo de definição sobre quais as fronteiras do saber administrativo. É importante considerar que houve grande dificuldade para o estabelecimento de um curso de administração independente, já que durante as primeiras décadas do século o ensino das ciências administrativas foi interligado ao das Ciências Econômicas até a instituição do currículo mínimo de administração em 1966 (NICOLINI, 2000). Como principais eixos de consolidação, além do direcionamento para administração pública o ensino de administração foi fortemente influenciado pelo conhecimento produzido nos Estados Unidos (BARROS, 2011)

Efetivamente, o crescimento do ensino de administração no Brasil coincide com o aumento da importância mundial dos Estados Unidos, diante dos contextos históricos do pós-guerra e da Guerra Fria (BARROS & CARRIERI, 2013; AUGIER & MARCH, 2011). Particularmente na área de administração de empresas e negócios, cujos primórdios ocorreram também em São Paulo, as metodologias importadas correspondiam ao *management*, estilo administrativo tipicamente americano (BERTERO, 2006) a ser disseminado pelas escolas de administração

(*Business School*) no país (BARROS & CAVALIERI, 2011). Conseqüentemente, para o entendimento do início do ensino brasileiro na área é relevante entender as raízes norte americanas gerais sobre a administração, bem como o período histórico no qual este estilo se desenvolveu no Brasil. Estas características, bem como as peculiaridades referentes à criação de cada uma das escolas, determinaram as características de cada uma destas organizações, ainda que orientação americana fosse presente em todas elas (BARROS, 2013).

Em grande parte dos estudos que compõem a literatura sobre a instituição do ensino em administração no Brasil é proposto a incorporação de perspectivas críticas, ainda que os resultados até então sejam poucos satisfatórios (FISCHER et. al, 2006). Segundo Bertero (2006), a crítica aos cursos e escolas de administração foi contemporânea à sua própria criação nos EUA, ao questionar a formação dos futuros executivos americanos a partir do relatório patrocinado pela *Ford Foundation* (CARROLL, 1959; KHURANA et. al., 2011). Entretanto, se os resultados destas primeiras avaliações foram favoráveis, as posteriores avaliações sobre o ensino brasileiro não são tão positivas, principalmente aquelas voltadas à instituição do currículo mínimo em administração. Por sempre ser direcionado às demandas do exercício profissional, o currículo é apontado por vezes como rígido ou demasiadamente estrangeirizado e pouco direcionado à pesquisa (BERTERO, 2006). Afim de uma postura mais reflexiva sobre a formação dos administradores, é importante repensar a estrutura curricular destas instituições para superar a crise de relevância em administração, bem como incorporá-lo ao ensino crítico e aproximá-lo da pesquisa científica (FISCHER ET. AL, 2006).

Ao estudar o currículo do ensino em administração, é importante salientar que as necessidades que envolvem a formação destes estudantes são norteadas pela própria exigência que impõe o mercado e as empresas que serão administradas por esses futuros profissionais (NICOLINI, 2003). Além disso, a partir de uma perspectiva sociológica sobre estudos curriculares, é possível inferir que o currículo é um construto produzido pelas relações sociais ao longo de um período histórico e, por consequência, estes fatores externos podem interferir na elaboração do mesmo (MOREIRA & CANDAU, 2007). Dessa maneira, é possível perceber que os currículos envolvem um discurso de poder sobre quem e como são criados (MARANHÃO, 2012), além de serem alterados diante do desenvolvimento da administração como campo de ensino superior, principalmente pelas intervenções legislativas (SILVA, 2007). Maranhão (2012, pg 15) adiciona:

“Vale a pena reforçar este ponto: a formação do administrador está estreitamente relacionada à IES, à legislação e às condições de trabalho dos profissionais da docência nas escolas. A própria lógica de organização do trabalho propicia ou não o desenvolvimento da visão crítica sobre a profissão de administrador. A estrutura na qual esta formação se dá está intimamente ligada às possibilidades pedagógicas. A reflexão sobre estas questões – limitações e possibilidades oriundas da estrutura existente – é uma das esferas para o desenvolvimento da reflexão crítica.”

Por estes apontamentos, o currículo voltado às questões críticas estruturais é o eixo central da formação dos administradores (MARANHÃO, 2007). Ademais, pensar sobre a formação crítica destes profissionais é evidenciar o contexto geral no qual este fenômeno se realiza. Ou seja, como um elemento político, a formação curricular em administração indica a compreensão do contexto envolvendo o curso, a IES representante e indiretamente a sociedade (FISCHER et. al., 2006). Dessa maneira, revela-se a importância do estudo deste rol de disciplinas não somente para entender como a respectiva instituição se desenvolveu no contexto que a influenciou, mas sobretudo repensar o conceito da profissão para a qual os futuros profissionais são submetidos, além de comparar o mesmo currículo diante das outras possibilidades de formação existentes e legalizadas (MARANHÃO, 2007).

Na historiografia sobre os cursos de Administração no Brasil, particularmente em São Paulo duas grandes instituições são mencionadas pelo pioneirismo e pela excelência, até hoje prestigiados, na formação de administradores: a Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas (EAESP/FGV), criada em 1954, e posteriormente a Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo (FEA/USP), criada em 1946, mas com o início do curso de administração somente em 1964 (BERTERO, 2006). Entretanto, o estudo sobre a ESAN (Escola Superior de Administração e Negócios) permite inferir que os cursos de administração datam em 1941, com a criação da instituição pelo padre jesuíta Roberto Sabóia de Medeiros, no bairro da Liberdade na capital. De fato, ao revisar a literatura sobre o ensino de administração no Brasil salienta-se a ausência de estudos sobre este primeiro curso na área, sendo necessário portanto o questionamento sobre a centralidade de instituições de ensino, e o ofuscamento de outras, na importação do *management* no Brasil,

Idealizada a partir do modelo da *Graduate School of Business Administration* da Universidade de Harvard, referência mundial em Administração, a ESAN foi desenvolvida nos princípios jesuítas em prol do fomento social. Além disso, o idealizador previu a necessidade de gestores no meio industrial para aprimorar o cenário econômico do país. O currículo do curso, que

sofreu alterações ao longo das duas primeiras décadas de existência, aparentemente foi modelado para a formação dos seus alunos sob a perspectiva histórica da época e respeitava a quantidade mínima de disciplinas voltadas ao ensino de gestão nos moldes americanos.

À vista disto, este trabalho pretende analisar o currículo em administração de empresas ministrado pela ESAN entre o período de 1941 a 1961 a partir de seu histórico perante a sociedade paulista da época. Consequentemente, a análise da ESAN é realizada a partir da contextualização das principais características do Estado Novo e do pós-guerra, além da conferência com o desenvolvimento contemporâneo da administração nos Estados Unidos e no Brasil. Para tanto, a narrativa histórica é utilizada para análise de documentos e depoimentos sobre a instituição de Pe. Sabóia e o pensamento do sacerdote jesuíta, sobretudo em um período que antecede a concretização das principais escolas de administração no país.

Uma das grandes dificuldades da pesquisa é justamente compreender a criação e o desenrolar das atividades da ESAN em um intervalo de tempo no qual ela atuou sozinha no ramo, uma vez que somente em 1952 a EBAP seria criada no Rio de Janeiro para o desenvolvimento da administração pública (COLEHO, 2006), além da origem do curso em administração da FACE em Minas Gerais no mesmo ano (BARROS, 2014). Assim, analisar a escola de Pe. Sabóia diante do contexto histórico na institucionalização dos saberes administrativos é importante para compreender os primórdios do ensino em administração no Brasil, ainda que até 1961 a escola não tivesse o reconhecimento oficial do governo como uma organização de ensino superior. Portanto, a principal contribuição deste trabalho é aprimorar os estudos sobre a história da administração no país, reforçando para tanto a dependência de estudos direcionados à consolidação da industrialização brasileira e de modelos americanos na constituição destes cursos.

A pesquisa está estruturada da seguinte maneira: No capítulo 2 há uma referência sobre a narrativa histórica utilizada na pesquisa, discorrendo sobre o desenvolvimento do método a partir de teóricos da História Tradicional e da denominada “Nova História”, uma discussão até então voltada exclusivamente ao campo da História e introduzida juntamente às perspectivas históricas dos Estudos Organizacionais; No capítulo 3 explica-se as principais características do recorte histórico da pesquisa referentes à sociedade brasileira e americana, sobretudo sobre os aspectos políticos e econômicos no delineamento do pós-guerra e do início da Guerra Fria; No capítulo 4 há um apanhado histórico sobre o desenvolvimento do ensino

em administração no país, ressaltando a importância dos primeiros cursos envolvendo os saberes administrativos e os seus respectivos currículos para a constituição de um curso independente perante às demandas sociais e econômicas da política na época; No capítulo 5 desenvolve-se a história da ESAN desde a sua criação em 1941 até o seu reconhecimento oficial como escola de ensino superior pelo governo, salientando a influência da figura de Pe. Sabóia e da fundação jesuíta para sua constituição; No capítulo 6 há a descrição e a análise do currículo da ESAN no período mencionado, especificando-se as disciplinas ministradas e a comparação desta estrutura ao contexto histórico e à influência americana do período; Por fim, no capítulo 7 conclui-se a análise ao determinar as peculiaridades da ESAN diante do seu desenvolvimento na sociedade paulista.

2 METODOLOGIA

Segundo Le Goff, (2003, p. 15) em sua obra *História e Memória*, a História não deve ser entendida como uma ciência do passado, mas como a ciência da mutação e da explicação das mudanças ocorridas neste período de tempo. Ao mesmo tempo, o historiador considera duas concepções sobre o assunto: tanto a concepção de Marc Bloch (OLIVEIRA, 2006) sobre a História como a ciência dos homens no tempo, de caráter mais humanitário e com o objetivo de abordar não apenas o estudo do presente para compreender o passado, mas, também, uma forma de compreender o passado pelo presente; como a concepção de Croce sobre História Contemporânea (CROCE, 2004, pg. 277), ao considerar toda a verdadeira história como acontecimentos tratados na realidade e em sintonia com situações presentes. Assim, Le Goff considera o passado como “uma construção e uma reinterpretação constante”, cujo futuro é parte integrante e significativa da história” (LE GOFF, 2003, p. 25).

Ao tratar de estudos históricos, é comum resgatar a memória sobre determinados assuntos e pessoas. Para o autor, a memória é “a propriedade de conservar certas informações”, referente a “um conjunto de funções psíquicas que permite ao indivíduo atualizar impressões ou informações passadas, ou reinterpretadas como passadas” (LE GOFF, 2003, pg. 28). A memória foi recentemente considerada nos estudos históricos ao ser incluída nos alicerces da oralidade, sendo muitas vezes confundida como um documento histórico (ainda que haja autores que considerem a história e a memória inseparáveis (ANDRADE, 2005). Entretanto, embora seja fundamental como ferramenta de acesso ao passado, a memória não pode ser considerada como documento pelo fato de atuar sobre aquilo que foi vivido, principalmente sob o ponto de vista de um único indivíduo, enquanto que documentos são considerados a conexão com fatos distantes e a respeito de eventos coletivos e públicos.

Ainda assim, é importante considerar, sobretudo, a distinção ente passado e história (WEATHERBEE, 2012). Conseqüentemente, a existência da história se faz através dos documentos, considerada condição essencial de sua existência (CROCE, 2014). Como a realidade da história reside nesta verossimilhança, uma narrativa somente se torna histórica na medida em que é exposição crítica do documento. Ou seja, todas as histórias separadas dos seus documentos vivos são narrações vazias, pois seriam privadas de verdade. Cita-se aqui a

narrativa pelo fato da Narração ser um dos três modelos contemporâneos para a interpretação do conhecimento histórico em teoria, juntamente com a Explicação e a Compreensão (CROCE, 2004).

A busca pela verdade, encontrada por meio da correspondência entre fatos e o passado que os originou, é o cenário mais comum ao relacionar a história com estudos administrativos e organizacionais (WEATHERBEE, 2012, p. 205). Ao considerar as instituições de ensino em administração como uma organização (ver MOREIRA, et. al., 2007), considera-se também sua cultura e o comportamento instituído pela coletividade, características que a torna, no passado e no presente, um fato social. A documentação no caso deste presente trabalho sobre a ESAN contribuirá para a narração de seu passado para compreender aspectos importantes sobre a sua totalidade, seja no aspecto específico sobre o currículo de ensino em Administração, bem como no contexto histórico no qual a escola estava inserida.

Em outras palavras, para aprofundar os conhecimentos sobre o currículo de administração da primeira faculdade de administração do país, é fundamental conhecer e narrar a história da ESAN diante dos acontecimentos históricos que situavam-na no contexto brasileiro, principalmente quanto ao seu aspecto político e econômico. Para tanto, narrar a história de uma instituição não implica simplesmente na descrição cronológica dos fatos que a caracterizaram, mas sim discutir de que maneira esta narrativa pode ser considerada um método de pesquisa.

2.1 A Narrativa Histórica

Uma narrativa de natureza histórica é caracterizada, objetivamente, pela máxima aproximação de um evento passado por meio relato plausível e objetivo. Entretanto, este alcance perfeito é ilusório, uma vez que a narrativa retrata um determinado fato inscrito em características muito específicas, como contextos econômicos, sociais e políticos, passíveis apenas de reconstrução, jamais de reprodução (ANDRADE, 2005). Diante disto, o método narrativo na historiografia foi, na maior parte das vezes, combatido pelo paradigma moderno de história, apesar de nunca ser extinto completamente da produção historiográfica no que se refere aos conteúdos estéticos e retóricos, estes últimos elementos inerentes à narrativa literária (OLIVEIRA, 2006).

A partir da década de 1970, e principalmente dos anos oitenta, o tema da narratividade voltou à tona no âmbito da história. A ideia de “retorno” da narrativa foi enfatizada pelo historiador Lawrence Stone, em seu polêmico artigo *The revival of narrative* (STONE, 1991, p. 13), publicado em 1979, no qual afirmara que os antigos paradigmas da “história científica” começaram a ser vistos com certa desconfiança, já que em anos de produção acadêmica apresentaram resultados ineficientes em relação às suas expectativas iniciais. Em suas palavras, o “abandono” por parte de muitos historiadores foi um “abandono de uma tradição que, durante dois séculos, encarou a narrativa como modalidade ideal” (STONE, 1991, pg. 15). Este período ao qual o autor se refere é denominado pelos estudiosos como “História Tradicional”, cujo predomínio historiográfico marcou-se pela busca de um papel objetivo e imparcial do historiador, bem como restrição dos documentos oficiais e escritos como fontes legítimas de pesquisa. (BURKE, 1992)

Segundo Stone, a história científica, elaborada paulatinamente por críticas à história tradicional Rankeana e desenvolvida sob forte influência da ideologia marxista e da metodologia das ciências sociais no intervalo de 1930 a 1970, pode ser definida por três modelos. Primeiramente, o modelo econômico baseado, sinteticamente, no processo pelo qual a história avança num processo dialético de tese e antítese através de um conflito de classes, modelo defendido amplamente pelos historiadores marxistas clássicos até 1950; O segundo sentido de história denominado modelo ecológico-demográfico, empregado pela escola dos *Annales*, liderada pelos franceses Lucien Febvre e Fernand Braudel, pregava que “a história que não é quantificável não pode pretender a ser científica”, numa combinação de um prolongado interesse francês pela geografia e demografia históricas junto à metodologia quantitativa entre os anos de 1950 a meados de 1970; Por fim, a última tipologia denominada metodologia “cliométrica” americana promovia os chamados cliometristas como únicos historiadores providos de metodologia quantitativa com real ambição de ser científica pela construção de modelos paradigmáticos, tendo como campo específico de estudo a história econômica americana entre os anos de 1960 a 1970 (STONE, 1991, pg. 16).

Estes três grupos de historiadores científicos foram denominados como “historiadores estruturalistas” por enfatizar a análise das estruturas frente à narração dos acontecimentos, estes considerados como “a superfície do oceano da história” (BURKE, 1992, pg. 328). Os historiadores franceses, que na década de 1950 e 1960 estavam à frente deste movimento historiográfico, desenvolveram uma disposição hierárquica padronizada para classificar em

ordem de importância os estudos: primeiramente os fatos econômicos e demográficos, em seguida a estrutura social e por último os desenvolvimentos intelectuais, religiosos, culturais e políticos (STONE, 1991). Nesta perspectiva, o estudo histórico ampliaria o seu leque metodológico e tornaria o papel do historiador mais ativo na elaboração do enredo, além de abordar os assuntos de pesquisa também no aspecto coletivo, e não somente no individual. Não é à toa que a História Científica também era denominada como “História Total” ou “História Estruturalista”, já que, neste momento, a história abordaria toda a atividade humana, baseada numa realidade social ou culturalmente constituída, sendo o historiador capaz de reconstruir os acontecimentos a partir de determinado prisma interpretativo, isto é, pela análise de estruturas (BURKE, 1992, CURADO, 2006).

Em consequência deste estilo de atuação, o resultado foi um intenso revisionismo histórico (STONE, 1991), transformando a história acadêmica cada vez mais voltada aos problemas e às estruturas em contraposição à história popular, esta última ainda fiel à tradição da narrativa (BURKE, 1992). Ou seja, a narrativa histórica tornou-se tema de pelo menos dois debates historiográficos importantes, relevantes e independentes entre si: os historiadores que acreditavam na superioridade das estruturas e historiadores que acreditavam que sua função seria contar uma história. Ambos diferem não somente na escolha do que consideram significativo no passado, mas também em seus modos preferidos de explicação histórica: enquanto os primeiros preferem explicações que tomam a forma “a janela quebrou porque o vidro era frágil”, os segundos exprimem suas explicações em termos de caráter e intenção individuais, como em “a janela quebrou porque Brown atirou nela uma pedra” (BURKE, 1992, pg. 332).

O chamado renascimento da narrativa, em meados de 1970, esteve associado a uma desconfiança crescente do modo da explicação histórica estruturalista, cientes de que não bastava ao historiador apenas o rigor metodológico, mas dar estilo à sua escrita ao abordar o ato de “saber contar história”. Stone, principal ator neste cenário de mudança historiográfica, defende ao final de seu texto que a única palavra “narrativa”, principalmente tendo por detrás todos estes debates, é na verdade inadequada para descrever o amplo leque de transformações na natureza do discurso histórico (STONE, 1991). De modo geral, o autor enfatizou que tal tendência significaria a atualização de uma tradição que “durante dois séculos encarou a narrativa como modalidade ideal, pois os historiadores sempre contaram histórias” (STONE, 1991, pg. 21). A partir do artigo de Stone, o debate sobre a narrativa histórica ressurgiu com

contribuições de grandes pensadores como Paul Ricoeur, Peter Burke, Hayden White, Jacques Le Goff e Eric Hobsbawn.

Em sua obra “Tempo e narrativa”, Ricoeur (1994), filósofo francês que entra de acordo com os escritos de Stone, notou que toda produção historiográfica, seja ela “tradicional”, estruturalista ou marxista, é regulada por princípios narrativos na medida em que os elementos com os quais o historiador trabalha, como mentalidades, sociedade, memória coletiva ou eventos pontuais, são como personagens de um enredo narrativo. A narrativa é fundamental por ter a capacidade de articular os traços da experiência temporal, isto é, o tempo só se mostra inteligível para o homem na medida em que ele é pensado de modo narrativo. Deste modo, acrescenta Chartier (ANDRADE, 2005), não se trata propriamente de um retorno da narrativa, mas sim de um deslocamento da prática historiográfica para outras estruturas narrativas não consideradas pela história até então, em especial aquelas vinculadas à literatura, além de um distanciamento dos historiadores em relação aos modelos clássicos de narrativa histórica.

Segundo Peter Burke (1992), ainda que história e literatura interagissem entre si em diversos aspectos no que se refere ao estilo narrativo de ambas, a historiografia não avançará muito caso se engaje no que o autor chama de “experiências literárias”. Para o autor, é preciso discutir sobre fazer uma narrativa densa o bastante, não somente para lidar com as sequências de acontecimentos e as subsequentes intenções dos atores neste acontecimento, mas também com as estruturas e como elas se comportam diante dos acontecimentos. Exemplos destas estruturas poderiam ser instituições, modos de pensar, ou outros fatos que possam acelerar ou frear os eventos históricos. Neste viés, Burke acredita que a historiografia vem renovando suas formas de narrar e que estas novas formas de historiografia, embora não respondam a todas as questões sobre a narrativa, demonstram que há um simples “retorno da narrativa” e soam mais como uma maneira de regeneração no ato de narrar do historiador no campo da história. Um exemplo desta renovação é a micronarrativa, alinhada à micro-história dos historiadores estruturalistas, alternativa mais recente para voltar-se à narrativa mas direcionada para esclarecer as estruturas (BURKE, 1992, pg. 342).

A reaproximação da narrativa histórica com a literatura também foi notada por Hayden White (1991), ao dizer que até a Revolução Francesa a historiografia era vista como uma arte retórico-narrativa, sendo sua natureza literária comumente reconhecida entre literatos e

historiadores. O historiador, por sua vez, seria um narrador de acontecimentos dotado de procedimentos retórico-narrativos. Como a história seria antes de mais nada um artefato verbal, produto de um tipo especial de uso da linguagem, antes do discurso histórico ser compreendido como produtor de um conhecimento específico ele deveria antes ser analisado como uma estrutura de linguagem (ANDRADE, 2005). Assim, o que o historiador deve produzir em seu trabalho são interpretações dos vestígios do passado disponíveis para o seu trabalho, ou seja, a partir daquilo que tem em mãos como documento. Essas interpretações podem assumir numerosas formas, cujo ponto em comum é seu tratamento de um modo narrativo de representação como fundamental para que se perceba suas referências como fenômenos específicos do campo histórico. Por consequência, “onde não há narrativa, não existe discurso distintivamente histórico” (WHITE, 1991, p. 2).

Quando Stone defendeu em seu polêmico artigo que o ressurgimento da narrativa se deu entre outras coisas por um “decréscimo da história”, esta a “história científica generalizadora” que “se dedica a fazer as grandes perguntas do por quê” (STONE, 1991, pg. 15), Hobsbawn em seu capítulo “A volta da Narrativa” (2008) critica o primeiro historiador ao considerar que estes dois argumentos não são tomados como um fim em si mesmo, mas como um meio para desenvolver um assunto mais amplo. Assim, ao mesmo tempo que alguns historiadores tivessem recuperado a narratividade entre o acontecimento e o indivíduo como método historiográfico, os mesmos continuariam a se interessar pelos grandes “por quês” das perguntas. (HOBSBAWN, 2008, pg. 201). O autor conclui que a tentativa ousada de Stone deve ser saudada como uma perspectiva para saber o interesse futuro dos estudiosos da área, mas não deve ser considerada satisfatória, já que, em sua opinião, Stone confunde as mudanças observadas no estilo histórico com juízos de valor sobre estes modos de se escrever a história, ao considerar certas modas históricas “boas” e outras “menos boas”.

Assim, para Hobsbawn (2008), o importante não é julgar uma visão macro ou micro de um mesmo cosmo, mas sim avaliar qual a melhor técnica para determinado estudo, argumento que vai à crítica da pontuação de Stone sobre a falência de visões históricas no agrupamento amplo de mudanças na natureza do discurso histórico. Em outras palavras, o que seria uma continuação de empreendimentos históricos, no caso a volta da narrativa pode ser explicada sem necessariamente encontrar provas da falência de outros métodos historiográficos destes empreendimentos, apenas a busca de modelos mais simples ou satisfatórios para as respectivas pesquisas. Le Goff, em seu livro (1991), concorda com Hobsbawn ao afirmar que

nova história tem, em primeiro lugar, objetivos de alargamento e aprofundamento da história científica, ainda que tenha encontrado problemas, limites e talvez impasses. Mas a mesma continua a ampliar o campo e os métodos da história e, o que é mais importante, Stone não teve em conta o que podia ser verdadeiramente novo, "revolucionário", nas novas orientações da história: a crítica do documento, o novo tratamento dado ao tempo, as novas relações entre material e "espiritual", as análises do fenômeno do poder sob todas as suas formas e não só do político.

De fato, críticos do crescimento da história estruturalista apontam primeiramente que a “guerra” entre estruturais e narrativos foi longe demais, gerando prejuízos no saber e no entendimento histórico. Diante deste conflito entre os autores sobre o rigor metodológico da narrativa, é importante salientar que a preocupação do historiador em escrever a sua história deve sobressair como procedimento primário. Segundo Certeau (1982, pg. 138), embora a narrativa histórica possua diversas especificidades, essa assume um papel importante na medida em que permite articular o sujeito (historiador) e seu objeto de pesquisa (os fenômenos históricos) e, a partir disto, formular três estratos de análise de documentos, seguidos nesta pesquisa: o distanciamento objetivador das fontes, a elucidação de sua lógica estrutural interna e a retomada de sentido na perspectiva interpretativista do outro. Por fim, é importante salientar que as narrativas históricas contemporâneas não podem perder de vista a busca pelo verdadeiro, não aquela verdade absoluta defendida por muitos durante o século XIX, mas uma verdade passível de alterações (ANDRADE, 2005).

Em resumo, apesar de ser considerada por muitos autores como uma escrita ficcional ou que aborda somente o ponto de vista do historiador, a narrativa história é metodologicamente crível por possuir uma linguagem mais simples e mais próxima do discurso comum. Nesta pesquisa, o conceito adotado de narrativa histórica é semelhante ao abordado por Keulen e Krozen (2012), cuja definição seria:

“composição escrita de historiadores que engloba seus dados na fonte fundada em certa princípios de seleção e organização [que] também abrange os argumentos usados pelo historiador estabelecer relações de causa e efeito entre os acontecimentos passados. Além disso, a narrativa histórica é também o local de plena atuação do historiador (pela qual o historiador acredita estabelecer qual a ordem dos eventos descritos)”. (KEULEN & KROEZE, 2012, pg. 179. Tradução nossa)

Ao adotar esta narrativa como método, compõem-se a história necessária por meio da trama, dos objetivos e das causas, dentro da totalidade de uma unidade temporal. Em suma, aceitar uma abordagem narrativa não é considerar um trabalho ficcional nem menos científico em comparação aos métodos tradicionais quase-quantitativos dos cientistas sociais. Isso porque a narrativa histórica pode reunir estudiosos interessados de diferentes origens, e tornar o presente trabalho de uma forma que é interessante para os leitores (KEULEN & KROEZE, 2012).

2.2 A abordagem histórica em Estudos Organizacionais

Embora tímida, a perspectiva histórica na Administração vem aos poucos sendo introduzida nos estudos organizacionais, principalmente a partir do crescente comprometimento do meio acadêmico em entender os fenômenos organizacionais a partir de sua situação cultural e histórica (VIZEU, 2010). Apresenta-se nesta seção um breve histórico de como o estudo de História tem sido abordado no campo de Estudos Organizacionais, ainda que não apresente todos os pontos de vista a respeito do assunto, já que não pretende explorar ao máximo todas as possibilidades de desenvolvimento teórico de História na área. A obra de Booth e Rowlinson (2006), amplamente utilizada nestes estudos, afirma a importância desta reconstituição histórica dos fatos e perspectivas para contribuir com o desenvolvimento das análises críticas sobre ideologias administrativas correntes.

Até meados dos anos 70, a abordagem em estudos sociais foi influenciada diretamente por uma perspectiva funcionalista, considerada por muitos estudiosos como uma vertente ahistórica de pesquisa organizacional (VIZEU, 2010; BOOTH & ROWLINSON, 2006; ÜSDIKEM & KIESER, 2004). Esta tendência, influenciada diretamente por concepções positivistas, sustentou-se como abordagem científica a partir do modelo de ciência natural, evidenciando-se, por este motivo, como uma tendência evolutiva. Contraditoriamente, apesar de herdar esta visão de evolução das organizações das ciências biológicas, a tendência positivista indicava as instituições sociais como estruturas estáticas, motivo principal para os críticos considerarem-na uma perspectiva ahistórica. A superação do viés funcionalista iniciou-se com a exploração de paradigmas alternativos, a partir de novos pressupostos

ontológicos, epistemológicos e metodológicos que superassem aqueles associados ao positivismo (VIZEU, 2010). A inclusão de estudos históricos neste período, contribuiu significativamente neste período de mudanças paradigmáticas, sendo denominados por alguns autores como “*historical turn*” (ou *Guinada Histórica*) (CLARK & ROWLINSON, 2004).

Segundo Clark e Rowlinson (2004), a virada histórica implicou em questionar a retórica cientificista dos Estudos Organizacionais como uma abordagem do passado como processo e contexto e não apenas como uma variável. Seria um compromisso com os debates historiográficos, principalmente em relação ao estatuto epistemológico da narrativa histórica, como está sendo abordado neste capítulo. A tradicional tendência evolucionista do paradigma funcionalista, que também predominou nos estudos históricos assim como nas ciências sociais, foi, segundo os autores, aos poucos superada para uma análise específica dos contextos históricos, sem a necessidade de classificá-los como inferiores ou superiores pela evolução. Também pela tendência de pesquisas hipotéticas como sinônimo de valor científico, Jacques (2006) enfatiza, em meio a guinada histórica, que mesmo sem a necessidade de tendenciar para o paradigma positiva, é necessário que o considerado “clube aberto” da abordagem histórica estabeleça um rigor sobre metodologia e fundamentação teórica como condição de participação. Como aponta Barros (2013), a guinada histórica também contribuiu para olhar a História de uma perspectiva diferente ao fugir da inspiração rankeana, cujas críticas desencadearam a formação da história estruturalista ou “História Total”, como já abordado.

Goldman (1994; in: COSTA et. al, 2010, pg. 293) argumenta que a perspectiva histórica somente deve ser incorporada aos estudos organizacionais se o pesquisador assumir as seguintes condições: (a) que existem princípios organizacionais que transcendem tempo e espaço; e (b) que dados comparativos históricos podem testar a capacidade de generalização e utilidade de uma teoria. Cabe ressaltar que a maior parte dos estudos pode ser enquadrada nessa perspectiva (como é o caso dos estudos sobre estratégia empresarial), sendo, nestes materiais, a história vista como “(...) apenas mais uma variável de análise empírica a ser considerada no corpus de pesquisa” (VIZEU, 2010, p. 6).

Assim sendo, segundo Curado (2006), pode-se dividir a maioria das pesquisas historiográficas de organizações em três grandes categorias. Primeiramente, a história de empresas, dedica-se na maioria das pesquisas em relatar as trajetórias destas empresas através de narrativas

unicamente descritivas, sem críticas ou comparações ao longo do desenvolvimento empresarial. A segunda linha de pesquisa é a história dos empreendedores, cuja análise concentra-se na análise da trajetória empreendedora empresarial ao compará-las com organizações referências em medida de sucesso. A última categoria está relacionada à história da grande empresa, que busca entender e explicar os processos em megaempresas e os efeitos destas mudanças internas no mercado participante através da análise dos relatos dos empresários, evidenciando a estrutura como principal agente de mudança empresarial. Diante deste histórico de análise unicamente voltado às empresas, para o estudo histórico em administração é necessário ampliar a disponibilidade dos métodos utilizados, para assim analisar as organizações para além de suas estruturas e mudanças. Passou-se, a partir disto, a explorar o assunto em questão sob diversas abordagens.

Segundo Üsdiken e Kieser (2004), estas múltiplas perspectivas epistemológicas da história no campo de Estudos Organizacionais é causa específica de uma fragmentação e heterogenidade na adoção da historiografia no campo. No sentido de contribuir para o entendimento dessa diversidade, os autores propõem três diferentes posicionamentos comumente assumidos pelo pesquisador organizacional influenciado pela perspectiva histórica: o suplementarista, o integracionista e o reorientacionista².

Especificamente sobre o último campo, a posição reorientacionista considera de forma mais radical o papel da história no campo da pesquisa organizacional já que baseia-se em uma redefinição epistemológica do campo a partir das premissas até então consideradas (ÜSDIKEM & KIESER, 2004). Uma nova abordagem metodológica neste modelo, como propõe este estudo ao incorporar as discussões sobre a narrativa histórica no campo de Estudos Organizacionais, corresponderia, portanto, tanto à inserção de novos modelos de pesquisa ao campo bem como perpetuar uma tradição no campo a qual condiciona as concepções do pesquisador sobre a realidade organizacional (VIZEU, 2010). Neste sentido,

² Üsdiken e Kieser (2004) defendem que os pontos a favor da perspectiva histórica nos estudos organizacionais têm envolvido teóricos e pesquisadores em três posições distintas: uma posição suplementarista; uma posição integracionista; e uma posição reorientacionista (COSTA et. al, 2010). Diferentemente desta última, as posições suplementarista e integracionista estão associadas à história empresarial e à história da gestão respectivamente. Na posição suplementarista, o ponto de vista histórico é visto como apenas mais uma variável de pesquisa, utilizada para fortalecer a argumentação do pesquisador; enquanto a posição integracionista corresponde ao enriquecimento da análise em organização a partir de considerações sobre outros apontamentos das humanidades (VIZEU, 2010).

lança-se um desafio ao "enquadramento social, cientificista dos estudos organizacionais" (ÜSDIKEM & KIESER, 2004; DUREPOS, 2014).

Entretanto, é importante salientar que esta análise histórica não substitui as teorias existentes no campo organizacional, e sim contribui para enriquecer a compreensão do contexto atual por meio de conexões com as disciplinas humanísticas. Sendo assim, o presente trabalho com a narrativa histórica também engloba a perspectiva integracionista nos Estudos Organizacionais, já que envolve também o enriquecimento da teorização organizacional ao buscar conhecimentos em outras áreas de Humanas, entre elas, no caso, a História. Além disso, diferentemente do campo suplementarista, na posição integracionista a história pode ser considerada um complemento na construção ou refino de teorias, cuja variável seria o passado.

Vizeu (2010) enaltece as obras de Zald³ como exemplo de trabalho neste campo, uma vez que propõe uma reconceitualização dos estudos organizacionais como um empreendimento humanístico no qual a história pode prover grande contribuição. Seus questionamentos perpassam a discussão acerca da construção de teorias gerais abstratas com tendências universalistas que ignoram modelos alternativos. Para ele, grande parte dos problemas das ciências sociais consiste no fato de elas não serem apenas ciências, mas também serem sociais. Ou seja, referem-se às questões dos homens e são influenciadas por épocas e contextos específicos.

Outra obra referência é de Kieser⁴, cujo argumento consta a existência de quatro razões para reabordar a análise histórica em pesquisas de Estudos Organizacionais. Listadas, seriam (Costa et. al, 2011, p. 295):

- a) Pesquisar como as estruturas e os comportamentos presentes nas organizações refletem desenvolvimentos históricos culturalmente determinados, somente na história se pode encontrar resposta à questão de como valores são diferentes através das culturas;

³ ZALD, Mayer N. Organization studies as a scientific and humanistic enterprise: toward a reconceptualization of the foundations of the field. *Organization Science*, vol. 4, no. 4, p. 513-528, Nov. 1993.

⁴ KIESER, A. Why organization theory needs historical analyses. *Organization Science*, v. 5, p. 608-620, 1994.

- b) Pesquisar como a identificação dos problemas organizacionais e dos remédios adequados não está livre de ideologia, ao confrontar as tendências atualmente na moda com os desenvolvimentos do passado será possível identificar e superar preconceitos que caracterizam a apresentação dessas tendências;
- c) A análise histórica nos ensina a interpretar as estruturas organizacionais existentes, não como sendo determinadas por leis, mas como resultado de decisões do passado: a análise histórica poder preparar a organização para melhor identificar e fazer melhor uso das oportunidades; e
- d) Ao confrontar as teorias com o desenvolvimento histórico, estas estariam sujeitas a um teste mais forte do que se confrontadas com dados de curto prazo.

Pode-se concluir com as obras citadas, bem como pelas considerações de Costa et. al (2010, pg. 296), que no ponto de vista ontológico esta reestruturação historiográfica pode contribuir com os Estudos Organizacionais no sentido de possibilitar novas percepções e novas abordagens com relação ao seu objeto de estudo ao propor que a história é dominada (e explicada) pelo seu presente. Assim, ao estudar a coexistência entre diferentes realidades no tempo e no espaço pode fazer com que os pesquisadores da área sejam mais reflexivos perante ao seu modo de pensar acadêmico.

2.3 A narrativa como método de análise da ESAN

A discussão paradigmática sobre a volta da narrativa, anteriormente exclusiva ao campo da história, transborda para o pensar administrativo no momento em que começam a ocorrer apropriações da perspectiva histórica em administração, já que reflete pontos críticos do debate entre uma perspectiva histórica mais tradicional (Velha História) e uma perspectiva da história nova (História Total) (Ver COSTA et. al, 2010). A tentativa de aproximar a narrativa histórica para análise de organizações encontra-se no dualismo epistemológico explicativo entre historiadores e teóricos organizacionais, cujas estratégias metodológicas, entre elas a narrativa construída a partir de fontes documentais, justificam a postura teórica historiográfica dos estudiosos no campo de administração.

Ao adotar uma posição próxima à intenção reorientacionista, sem excluir completamente uma posição integracionista, é importante salientar que a análise histórica não substitui as teorias existentes no campo organizacional, e sim contribui para enriquecer a compreensão do contexto atual por meio de conexões com as disciplinas humanísticas. Além disto, esta tendência permaneceria enriquecendo a teorização organizacional ao buscar conhecimentos em outras áreas de Humanas, entre elas, no caso, a História (ÜDSIKEN E KIESER, 2004). A narrativa histórica propõe, ao complementar-se aos estudos de gestão por esta visão, tratar mais adequadamente uma dimensão mais subjetiva da realidade social ao reconhecer que eventos do passado atuam no presente, sendo útil para a identificação e escolha de oportunidades atuais (COOKE, 1999).

Segundo Keulen e Kroeze (2012), dificuldades ainda são existentes ao tratar a abordagem histórica como método de pesquisa em Estudos Organizacionais. Isto porque há um desacordo sobre o que é história nas pesquisas realizadas pelo histórico epistemológico positivista da abordagem histórica no campo e principalmente porque há discordância entre os chamados historiadores de gestão, voltados para a História Empresarial, e historiadores organizacionais e sobre a vantagem dos respectivos pontos de vista teóricos. Ainda que estes fatores contribuam para um ceticismo quanto ao rumo das pesquisas futuras na área, os autores reiteram a importância de perpetuar debates como este, pois discutir novas perspectivas metodológicas, epistemológicas e ontológicas pode ajudar a alcançar a convergência. A vantagem de teorizar sobre a história não é só por fornecer argumentos para a visão crítica e desconstrutiva sobre comportamento humano passado, mas também por suportar os historiadores fonte de espírito para explicar o poder de persuasão de suas narrativas históricas.

Isto posto, ao considerar a visão do historiador como o criador do conhecimento do passado, fortalece-se um posicionamento criativo da história (HOBSBAWN, 2008) em contrapartida à perspectiva evolucionista da história, esta última muito comum nos estudos administrativos pela maior aproximação com estudos positivistas, no início da abordagem histórica em Estudos Organizacionais. Neste papel, o pesquisador pode interpretar, conforme Goldman (1994), as estruturas organizacionais existentes como consequências do passado e, assim, escrevê-las no presente. Este confronto entre análises de diferentes momentos históricos na elaboração de narrativas auxiliaria na identificação dos problemas organizacionais, nas possíveis soluções e, principalmente, de possíveis preconceitos na apresentação destas tendências.

Dessa maneira, a narrativa histórica como método, explorando muito além da História Empresarial (VIZEU, 2008), contribui para uma análise organizacional para além do reducionismo histórico ainda presente nos estudos do campo (Ver VIZEU, 2008; BARROS, 2013). Em outras palavras, a proposição de um modelo crítico nestes parâmetros históricos vai de encontro com a crítica de Gramsci à postura mecanizada do presente “iluminar e justificar” o passado (2002, p. 34; apud BARROS, 2013), abrindo assim a possibilidade de uma própria construção da história, neste caso das organizações. Ao estudar empresas ou instituições de ensino em administração (este último o real objetivo da elaboração deste trabalho), deixa-se portanto o passado como verdade única e inquestionável a partir dos fatos e auxilia-se a compreensão do funcionamento destas entidades.

Pode-se dizer que este atual trabalho é inserido no contexto de pesquisas de perspectiva histórica sobre o desenvolvimento da administração enquanto matéria de ensino e campo de conhecimento, cuja natureza é interdisciplinar por envolver três grandes campos de conhecimento: educação, administração e história (ver CNPq, apud FISCHER et. al, 2011, pg 915). Fischer et. al (2011) propõe a divisão em quatro grandes temas da história do ensino de administração (mestres, legados de ensino, história das disciplinas ministradas em cursos e história das instituições de ensino em administração). Nesta pesquisa, por sua vez, pretende-se seguir no último campo sugerido pela autora, o da história das instituições educacionais, para compreender a existência histórica da ESAN a partir de sua narrativa e do seu contexto histórico, através da utilização, como categoria de análise, do currículo empregado pela instituição desde a sua criação até o ano de 1961, quando o curso foi reconhecido pelo governo vigente.

Para tanto, a coleta de documentos e informações para a construção da narrativa foi possível após visitas às instituições que abrigam a história da ESAN, como as instituições de ensino da Fundação Educacional Inaciana, e dos jesuítas, como o Colégio São Luís, todos localizados na cidade de São Paulo. Primeiramente, optou-se focar nos documentos escritos como relatórios, informativos escolares, cartas, boletins, diplomas, almanaques e documentos oficiais sobre todo o processo envolvendo a existência da ESAN, entre os anos de 1941 e 2002. Após uma análise prévia, foram selecionados documentos referentes à época estudada neste trabalho, entre 1941 e 1961, bem como pesquisas em outras instituições, como o

Arquivo do Estado de São Paulo, à procura principalmente de notícias relacionadas ao recorte histórico escolhido⁵.

Como complemento, foram realizadas breves⁶ entrevistas semi-estruturadas com ex-profissionais e ex-alunos da ESAN, bem como com pessoas que mantiveram contato ou com a instituição ou com a Faculdades de Ciências Aplicadas (nome intermediário à instituição de Padre Sabóia de Medeiros, futuramente nomeada como Fundação Educacional Inaciana, a partir de 2002) ou com instituições Jesuítas, para conhecimento mais aprofundado sobre assuntos referentes à pesquisa⁷. Nestes casos, escolheu-se a opção por entrevistas semi-estruturadas para garantir maior liberdade por parte do entrevistador na elaboração de tópicos e de perguntas e por parte do entrevistado nas respostas⁸ (PATHAK & INTRATAT, 2012), seguindo os preceitos de Godoi e Mattos para estabelecer um clima informal e de confiança na obtenção de respostas fidedignas (GODOI & MATTOS, 2006). Além disso, este tipo de entrevista foi condizente com a flexibilidade de ideias presente nas pesquisas de menor escala, cujo foco principal é uma análise qualitativa dos dados (DREVER, 1995). Enfim, a utilização de todas estas ferramentas, tanto a análise documental como as entrevistas como fontes históricas na pesquisa, supera o rigor metodológico e científico ao permitirem a construção, já comentada, da ponte simultânea entre o presente e o passado, reforçando o que Cooke (2003) considerou sobre a construção da história ser escrita a partir de escolhas ao selecionar e ignorar os eventos no passado e ser moldada pelo presente.

2.4 Perspectiva conceitual sobre currículo

⁵ Nesta instituição, optou-se pela seleção de notícias do jornal *Gazeta Mercantil*, com as edições de março, abril e maio. Estes fatores foram escolhidos pelo fato da anunciação da inauguração da ESAN, em março de 1941, ser publicada em notícias neste veículo de informação, amplamente divulgado na época na cidade de São Paulo. A imagem desta notícia específica sobre a inauguração dos cursos está disponível junto às imagens no final do documento, na seção nomeada *Anexos*.

⁶ Todos os entrevistados foram contatados previamente por e-mail ou por telefone, para posterior acordo sobre a definição do local para realização da entrevista (na maioria das vezes em locais públicos, na própria FEI ou nas residências dos entrevistados).

⁷ Neste caso, pode considerar as entrevistas também como entrevistas qualitativas em profundidade como considerado por Sierra (1998, pg. 299), de caráter holístico e cujo objeto é a investigação social pelas informações sobre as experiências, ideias, valores e universo simbólico, extraídas dos entrevistados.

⁸ Ao todo, foram realizadas treze entrevistas, sendo quatro delas selecionadas para transcrição, pela proximidade de assuntos conforme à restrição e delimitação de assuntos do presente trabalho: quanto ao assunto (currículo) e ao período histórico (de 1941 a 1961). A transcrição foi inserida neste documento na seção nomeada *Anexos*. No mesmo local, também foi disponibilizado o modelo com as perguntas realizadas nas entrevistas. Os nomes foram substituídos em respeito aos entrevistados, sendo informado as especificações sobre o vínculo com a ESAN ou com a comunidade jesuíta.

Por utilizar o currículo escolar como ferramenta metodológica de estudo, é importante defini-lo precedentemente. A palavra currículo possui diferentes concepções semânticas, distintas pelos diversos modos de como a educação é concebida historicamente, bem como das influências teóricas que as afetam e predominam em um determinado viés. Segundo Moreira e Candau (2007, pg. 17 e 18), diferentes fatores socioeconômicos, políticos e culturais contribuem, assim, para que currículo venha a ser entendido como:

- a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos;
- b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos;
- c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais;
- d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino;
- e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização.

Em resumo, neste trabalho será adotado o conceito de currículo como o conjunto de experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, influenciado por relações sociais que o permeiam e que contribuem para a construção das identidades dos envolvidos. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas, incluídas nas atividades organizadas por instituições de ensino. Considera-se também, a partir da visão de Silva (1995⁹, apud ARANTES, 1999), que a formação do currículo de uma instituição de ensino não é um processo lógico, mas um processo social e historicamente instituído, influenciado pelos diversos fatores complementares que o rodeia, como cultura, população, controle e legitimação.

Assim como os estudos sobre o ensino em administração, conforme será exposto neste trabalho, os estudos curriculares também foram influenciados pelas pesquisas americanas, a partir dos anos 20 precisamente com a emergência destes estudos como campo profissional. Segundo Fischer et. al (2008), um dos aspectos que favoreceram o surgimento destes estudos curriculares nos EUA foi a conexão entre o processo de industrialização e os movimentos

⁹ SILVA, Tomaz Tadeu da. “Apresentação”. In: Goodson, Ivor: Currículo: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995.

imigratórios, promovendo, junto à massificação da escolarização, os métodos de racionalização nestes programas. Ao apreender a formação dos currículos como reflexos da sociedade americana na época, os autores também salientam que “a interseção entre os campos é tão estreita que o ideário da Administração Científica serviu de inspiração teórica na organização e no desenvolvimento curricular no início do século”. (Fischer et. al, 2008, p. 179).

Silva (2008) apresenta um histórico dos estudos curriculares, sob uma divisão entre teorias tradicionais, teorias críticas e teorias pós-críticas. Primeiramente, as teorias tradicionais tinham como principal objetivo elencar quais os conhecimentos deveriam ser ensinados para uma determinada formação, preocupando-se como estes conhecimentos deveriam ser transmitidos. Estas escolhas somente foram contestadas a partir dos anos 70 com as teorias críticas, com destaque para Michael Young e, no Brasil, Paulo Freire. É importante considerar, como relembram Fischer et. al. (2008), que no mesmo período a perspectiva crítica dos Estudos Organizacionais emergia no campo de administração, a partir de estudos de Guerreiro Ramos, Maurício Tragtenberg e Fernando Cláudio Prestes Motta.

Ao ultrapassar a lógica pedagógica ao longo do seu desenvolvimento (MOREIRA, 1990), a perspectiva crítica dos estudos curriculares divide-se em duas correntes principais: o “movimento de reconceitualização”, originada nos Estados Unidos; e “nova sociologia da Educação”, na Inglaterra. A Nova Sociologia da Educação (NSE) buscou mostrar o caráter histórico, social e arbitrário do currículo e, desde o seu início na década de 70, foi alvo de críticas e reformas até o período atual. Teorizada por Michael Young, a sociologia do currículo foi formalizada a princípio na tentativa de desvincular a estratificação do conhecimento da estratificação social ao solucionar problemas relacionados ao conhecimento escolar, sua definição e transmissão. Estes preceitos, criticados por algumas contradições e pelo tom ingênuo, foram reformulados no final da década, prevalecendo o foco no currículo e fortalecendo a relação educação-sociedade como uma perspectiva dialética. Pelas críticas constantes contra caráter ahistórico da sociologia do currículo, a importância dos aspectos políticos, econômicos e históricos da educação para a análise de questões curriculares foi reiterada.

Segundo Moreira (1990), esta teoria crítica sobre currículo pode oferecer grandes contribuições aos estudos curriculares no Brasil, cujo histórico não possui nenhuma tendência

ou tradição definidas sobre o assunto. Desta forma, ao adotar esta perspectiva, prevalece-se uma análise sociológica das questões sobre a formulação do currículo de uma instituição de ensino, principalmente em relação ao contexto sócio-histórico e econômico no qual se situa. Além disso, esta perspectiva contribui para o entendimento do passado e do presente da educação, bem como salienta aspectos macro e microeducacionais que refletem, a partir do contexto inserido, os princípios adotados pela instituição no ensino aos alunos. Sobretudo, a perspectiva crítica do currículo reforça que a formação do currículo de uma instituição é um processo de construção social, incumbido portanto do contexto histórico, econômico, político e cultural que o circunda, bem como de conhecimentos socialmente válidos.

Exclusivamente ao discutir sobre currículo nas Escolas de Administração no Brasil, há uma dificuldade pelo fato da regularização legal da profissão ter sido posterior à criação das principais faculdades nos anos entre 1940 a 1955, conforme será exposto ao longo deste trabalho. Além deste detalhe, outra atenção durante a pesquisa foi quanto à perspectiva sobre currículo adotada, já que o conceito está, principalmente na prática, associado a um ponto de vista pedagógico. Assim, partindo da premissa que o contexto histórico do período foi determinante para formação do currículo em Administração (ainda que a profissão não tivesse sido formalmente legalizada), e o caso da ESAN não é exceção disto, o currículo será analisado neste trabalho à luz do contexto histórico do país no recorte histórico escolhido, particularmente na cidade de São Paulo, bem como no contexto que delineou a administração como ramo profissional e como área de ensino superior.

Segundo Maranhão (2008), ao considerar o contexto de surgimento dos cursos de Administração no país, percebe-se a “constelação de ideias”¹⁰ que circundava o ensino superior no Brasil, principalmente nos aspectos sociais e econômicos. Por este motivo, tomar o currículo destas instituições como eixo central da formação dos administradores é plausível, já que demanda um significado superior ao aparente: além da influência do que acontecia na época, estas formações eram definidas pelo o que a instituição de ensino pregava como

¹⁰ Constelação de ideias é um dos conceitos filosóficos utilizados por Theodor Adorno nos estudos sobre Estética, sendo a chave do que o autor denomina “modelos de pensamento”. Segundo Maranhão (2008), o conceito refere-se ao procedimento cognitivo que, partindo da abstração, busca a compreensão de um conceito genérico. Isso, no entanto, se dá sem a eliminação das peculiaridades da situação analisada: ilumina-se o que é específico no objeto, sem destruí-lo, em prol de um método classificatório. Isto é explicitado na seguinte fala de Adorno: “[...] trata-se não de uma explicação dos conceitos separados uns dos outros, mas de constelações de ideias, mais precisamente da ideia de transitoriedade, do significado e da ideia da natureza e da ideia de história” (1971 apud MARANHÃO, 2003, p. 24)

preferências, gerando possíveis confrontos com demandas públicas para a execução da profissão do administrador.

Por ser voltada a uma perspectiva mais crítica, o conceito de currículo neste trabalho abordará também as críticas direcionadas ao rol de disciplinas escolhidos na época, mas de maneira sempre vinculada ao rol de acontecimentos históricos do período. Estas críticas estão em sua maioria voltadas à rigidez e à estrangeirização da bibliografia, presentes na maioria dos currículos das primeiras faculdades de Administração do país. É importante considerar que a Lei 307/1966, ao instituir o currículo mínimo em administração, impôs às instituições de ensino superior a adoção um conceito fechado de currículo, estabelecendo as disciplinas que deveriam ser cursadas, seus conteúdos programáticos e todos os demais aspectos relativos ao ensino (MARANHÃO, 2008).

3 CONTEXTO HISTÓRICO

Para situar a formação da Administração como profissão, tanto no Brasil como nos EUA, é preciso compreender o contexto histórico ao qual os países estavam situados, para então dissertar sobre consequências e delimitações sobre os fatos posteriores. Explicar a trajetória do ensino de administração, que influenciado pelo contexto dos EUA na época deu-se através da divulgação do *management*, isto é, o estilo específico americano de administração (o qual será melhor explicitado nos próximos tópicos), ajuda a entender o surgimento das escolas de administração, cuja primeira de que se tem documentação foi a ESAN. Pelo contexto histórico do período estudado, percebe-se uma forte aliança e dependência do Brasil frente à expansão capitalista propagandeada pelos EUA tanto no contexto da 2ª Guerra Mundial como da Guerra Fria, por isso a necessidade de analisar ambos os países nesta época.

Previamente, é importante salientar que a abordagem deste contexto histórico concentra-se nas características do Estado Novo, cujo período coincidia com a Segunda Guerra Mundial e, por sua vez, da criação da ESAN. Além disso, as transformações decorrentes deste período perduraram no desenrolar da Guerra Fria, e conseqüentemente, nos demais anos referentes à análise da ESAN neste trabalho. Portanto, assuntos como a influência dos Estados Unidos no Brasil (ou a americanização brasileira¹¹) e o desenvolvimento industrial são assuntos primordiais para entender a criação e o desenvolvimento das primeiras décadas da instituição do Padre Sabóia de Medeiros.

3.1 Contexto Histórico Brasileiro

3.1.1 Contexto Político

O período do Estado Novo, regime autoritário de Getúlio Vargas ocorreu no período de 1937 a 1945. Segundo George (2008), foi um governo marcado principalmente pelo

¹¹ Segundo Tota (2000, pg. 19), o americanismo seria uma ideologia pragmática, em que o sufixo “-ismo” tinha se transformado num poderoso armamento intencional. Para o autor, o conceito, por vezes, é interpretado de duas diferentes maneiras: de uma maneira mais negativa, como um perigo estrangeiro destruidor da cultura brasileira, ou de uma maneira mais otimista, como uma força mítica responsável pelo desenvolvimento cultural e econômica do país, bem como modernizador da sociedade.

estabelecimento de um regime autoritário e, conseqüentemente, com a intervenção do estado mais direta e intensivamente na economia através da industrialização. O desenvolvimento urbano-industrial do período foi objetivo constante e fortalecido pelo regime ditatorial, sendo a educação como o fator importante para a manutenção deste progresso.

Ao abordar o Estado Novo, na historiografia sempre foi presente uma tradição de historiadores que explica o golpe de 1937 como uma reação dos setores da sociedade ao excessivo poder das oligarquias regionais, estas por sua vez constituídas em clima de ameaças à ordem e à unidade nacional, e às ações extremistas do poder comunista e do poder integralista (CAPELATO, 1998). Segundo Boris Fausto (1995, pg. 67), este estado autoritário foi a resposta mais plausível para este período devido ao colapso político da burguesia cafeeira, com a ascensão da produção industrial no país, e a incapacidade dos demais segmentos sociais em assumir o vazio de poder criado. Assim, ficou sob responsabilidade de militares, industriais, Igreja e as próprias oligarquias, obviamente através de uma posição mais centralizadora, a execução do poder, bem como estabelecer entre as camadas dominantes, o poder vigente.

Por outro lado, ao contrário desta visão tradicional, o Estado Novo é definido pelos intelectuais ligados ao regime como uma democracia autoritária, em oposição à democracia liberal até então vigente. Segundo Capelato (1998, pg. 198), este movimento é explicado pela assimilação de diferentes maneiras de conceitos sobre o totalitarismo na interpretação da época, possibilitando uma nova perspectiva para a compreensão do poder e indicando a importância do imaginário e do simbólico nestes estudos. Esta nova perspectiva reafirma o caráter centralizador, autoritário e nacionalista do Estado Novo, mas é diferenciada por desassociar os conceitos de liberalismo e democracia, definindo o regime como uma Democracia Autoritária, e não como um Estado autoritário. Segundo Oliveira Viana (1922¹², apud ABREU, 2008), a própria expressão “Estado autoritário” já remete a um pleonismo, já o conceito de Estado já implica uma ideia de autoritarismo e, desta maneira, o que se instaura neste período foi uma democracia autoritária, ou seja, uma democracia fundada na autoridade e não mais na liberdade. Como figura deste modelo de autoridade, o Presidente da República, pela constituição de 1937, transforma-se na peça mais importante do sistema.

¹² VIANNA, O. O idealismo na evolução política do Império e da República. São Paulo: Biblioteca d’O Estado de São Paulo, 1922.

Apesar das diferenças entre as duas concepções, percebe-se certa convergência nos argumentos de historiadores e intelectuais acerca dos antecedentes do Estado Novo, além de concordarem em explicar a adoção do regime em oposição ao modelo liberal-democrático. Quanto às principais divergências, na avaliação dos primeiros o poder oligárquico e as disputas regionalistas constituíram-se em argumento ou justificativa para o autoritarismo das elites conservadoras, que se apresentavam à sociedade como verdadeiros guardiões da ordem e da unidade nacional. Já para os intelectuais, estas mesmas questões constituíam-se em reflexos da dispersão geográfica e do espírito de clã¹³ que caracterizavam a sociedade brasileira, sendo o estado autoritário uma mera adequação da nossa estrutura política à realidade nacional (ABREU, 2008).

Apesar das disparidades entre as opiniões, fica claro que partir de 1930 a sociedade brasileira torna-se cada vez mais complexa, deixando de ser simples e linear principalmente na estrutura sócio-urbana (CARONE, 1988). Isto acontece principalmente com a processual decadência econômica das classes dirigentes oligarco-burguesas, um dos principais fatores para a modificação da estrutura social e, obviamente, dos grupos dominantes, juntamente com os crescentes lucros dos industriais em detrimento do desempenho da agricultura. O fim do domínio das oligarquias agrárias portanto motivou, segundo Bresser Pereira (2010), o surgimento da chamada política populista e industrializante, que prevaleceria no Brasil até 1961, acompanhado a ascensão do liberalismo burguês urbano.

Segundo Carone (1988), as mudanças econômica-sociais do Estado Novo comprovaram serem as classes dominantes e sua ideologia não mais absolutas na sociedade. A partir deste momento, estas classes dominantes envolver-se-iam, pessoal e politicamente, com pessoas de outras classes sociais. Isto ocorreria principalmente com o crescimento da migração da classe operária para as cidades, bem como as intervenções do governo com os sindicatos, ainda que em muitas destas situações fossem de medida coercitiva contra manifestações. De fato, segundo o autor, a função econômica como inter-relacionamento entre a classe dominante e o Estado é uma das características do Estado Novo, bem como a relação pessoal com Getúlio Vargas. Assim, empregadores e empregados, embora ainda permaneçam como classes

¹³ Expressão difundida por Oliveira Vianna (BOTELHO & BRASIL, 1995), e refere-se um fato "inevitável", produzido por um tipo de evolução histórica que tornou, ou inexistente, ou inoperante, todas as instituições sociais. A expressão foi utilizada para reiterar, entre outros momentos também, uma importante mudança social no país com a Revolução de 1930, e permitir a compreensão do modelo de relações sociais que se desenvolveram ao indicar a eficácia e a necessidade de um Estado centralizado e moderno frente às mudanças políticas e econômicas vigentes (CASTRO, 1990).

distintas na organização econômica do país, não se defrontam em lutas nocivas à integridade nacional (SCHWARTZMAN, 1982, pg. 353).

Segundo Tota (2000, pg. 200), o período de 1939 a 1945 é o ponto de virada na história das relações culturais entre o Brasil e os Estados Unidos. A chamada americanização no Brasil, como é chamada a invasão da cultura americana promovida pela divulgação do *American Way of Life*¹⁴, é considerada por muitos autores como paradoxal (MEIRA CARVALHO, 2013). Isto porque apesar de Getúlio se aproximar politicamente dos países do Eixo (isto é, Alemanha, Itália e Japão, cujo ideal de governo era a adoção de um sistema totalitário e intervencionista), foi a partir do governo do Estado Novo que se iniciou a aproximação ideológica com os Estados Unidos, perdurando até o Regime Militar (1964-1985). O paradoxo estaria no fato desta aproximação acontecer com um país declaradamente liberal e com ideais claramente capitalistas, como era o governo americano na época.

A influência americana foi veiculada no Brasil principalmente pelos modernos meios de comunicação do período, como o rádio, o cinema, revistas e outdoors (MEIRA CARVALHO, 2013), promovendo a associação de produtos importados com personalidades ou padrões tipicamente americanos¹⁵. É importante mencionar que embora as propagandas fossem as ferramentas mais evidentes da influência americana para os brasileiros (e também as mais estudadas sobre o período do Estado Novo), a americanização no país também estava em outros meios da sociedade, como a moda, a alimentação e também no modelo educacional, como será visto nos próximos capítulos deste trabalho. A ESAN foi um exemplo não só da aproximação, mas principalmente da idealização do modelo da sociedade dos Estados Unidos neste período. Apesar de ser observado nos diferentes níveis da sociedade, pode-se perceber a instauração de um debate entre favoráveis e contrários à imensa influência que os Estados Unidos realizavam naquele período. Segundo Tota (2000), a cultura era um exemplo deste conflito, apresentando-se ao mesmo tempo músicas favoráveis (cujo símbolo prioritário era Carmen Miranda) e músicas de protesto contra o chamado imperialismo americano.

¹⁴ Segundo Schwartzman, (1982, pg. 323), sempre foi tradicional a “amizade” com os Estados Unidos na política exterior brasileira, já que desde a época da Independência se mantém este laço de maneira fraternal. Como objetivo desta aproximação, sempre foi o de assegurar a solidariedade e a defesa coletiva do continente.

¹⁵ Com a ambição de mostrar o que era moderno, muitas das propagandas da época associavam o uso de produtos importados dos Estados Unidos como gerador de status (MEIRA CARVALHO, 2013). A veiculação destas propagandas atingiu, segundo Tota, uma nascente classe média baixa e um setor “elitizado” do proletariado urbano, nivelando assim, ainda que aparentemente, as classes sociais no universo da sociedade de consumo. (TOTA, 2000, pg.197)



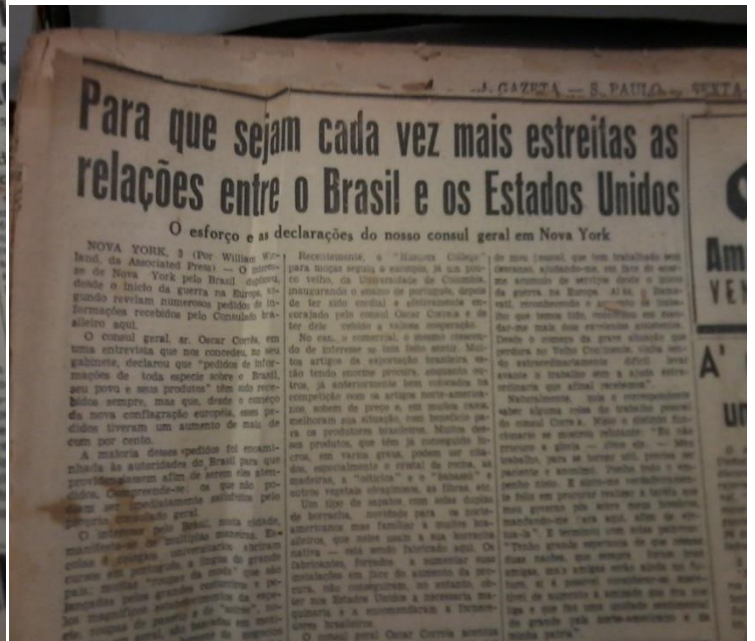
Imagens 1 e 2¹⁶: Notícia e propaganda que estimulavam o consumo de produtos importados dos Estados Unidos, reforçando a aproximação dos países pela idealização do estilo do *American Way of Life*, conforme já explicitado.

O sentido da americanização no Brasil também era paradoxal quanto ao nacionalismo promovido durante o governo de Vargas, uma vez que a ideia de propagandear um estilo de vida tipicamente americano não era compatível os princípios de um governo nacionalista (MEIRA CARVALHO, 2013), sobretudo no contexto da Segunda Guerra Mundial. Percebe-se, principalmente através das propagandas da época, que a aproximação dos Estados Unidos com o Brasil acontece não como um aspecto de identificação, mas sim como um aspecto de idealização, já que o que era importado dos Estados Unidos era visto como sinônimo de modernização¹⁷. Concomitantemente, o governo americano tinha interesse, como política externa, em obter aliados na promoção do capitalismo. Assim, a americanização era possível pelas consonâncias entre os países neste projeto, ainda que os respectivos governos possuíssem divergências entre si. Destarte, a partir do ponto de vista destes interesses, a

¹⁶ Conforme já explícito no capítulo de Metodologia, as notícias foram selecionadas a partir de uma pesquisa realizada no Arquivo do Estado de São Paulo sobre o jornal *Gazeta Mercantil*, com as edições de março, abril e maio. Estes fatores foram escolhidos pelo fato da inauguração da ESAN, em março de 1941, ser publicada em notícias neste veículo de informação, amplamente divulgado na época na cidade de São Paulo.

¹⁷ No Brasil, segundo Mendes (2011, pg. 5) este discurso de modernização foi pautado pelo conservadorismo, que conciliava a defesa da tecnologia e industrialização, para a saída do atraso que era evidente, mas sem, no entanto, promover grandes mudanças no cenário social. O desenvolvimento industrial até os anos 60 será abordado no próximo tópico deste capítulo.

americanização não era paradoxal, mas sim um diálogo frente a um contexto histórico de aliados entre guerras¹⁸.



Imagens 3 e 4: Notícias de 1941 referentes ao estímulo à aproximação das relações entre os governos brasileiro e estadunidense. (Fonte: Jornal A Gazeta Mercantil)

Com o final da Segunda Guerra e o contexto histórico subsequente às delimitações do conflito, Brasil e Estados Unidos passaram a se relacionar de maneira mais instável. Segundo documentos apresentados por Alcadipani e Bertero (2014), as relações ocorreram diante de dificuldades no setor econômico e social, principalmente pela intensa vigilância sobre a situação brasileira na obtenção de apoio aos americanos no pós-guerra, já que o governo dos EUA tentava controlar o desenvolvimento industrial para o próprio benefício e para adequar o Brasil aos seus objetivos internacionais (BARROS, 2011). É nesse contexto, conforme explicitam Barros e Carrieri (2013), que os primeiros professores e consultores americanos vieram para atuar nas escolas de administração do Brasil, na década de 1950, sendo um exemplo do suporte técnico e também econômico do qual o país dependia para seu

¹⁸ É importante considerar, segundo Barros (BARROS & CARRIERI, 2013) que apesar da influência ativa e consciente dos moldes americanos nos diversos setores no Brasil, a importação destes conhecimentos não permitiu ao governo brasileiro desenvolver, pelo menos de maneira semelhante aos Estados Unidos, os setores econômicos e sociais, principalmente pelo fato dos países não estarem na época na mesma conjuntura histórica (NICOLINI, 2003).

desenvolvimento na época (BARROS, 2011). Apesar das intermediações, fica claro que o contexto da Guerra Fria influenciou definitivamente a expansão da administração do país, tanto como aspecto profissional, mas sobretudo como uma área de conhecimento (AUGIER & MARCH, 2005, ALCADIPANI & BERTERO, 2012; BARROS, 2013; COELHO, 2006; VIZEU, 2008), principalmente pelos compromissos assumidos com a academia e sofisticação de teorias.

É importante ponderar que nas primeiras décadas do século XX, pelo ambiente social e econômico instável, principalmente pelos embates entre capitalistas e trabalhadores pelos interesses próprios relacionados às atividades industriais, como tentativa de atenuação destes conflitos emergiu na sociedade referências para a modernização tão ansiada para o país, entre elas a noção de organização racional (SPIANDORELLO, 2008). Desta forma, o surgimento da administração como um campo teórico, sobretudo através da racionalização como conteúdo, tinha também como objetivo a promoção destes modelos racionais para aplicação empresas, principalmente nas atividades industriais consideradas promissoras (BARROS, 2011).

Ao longo da Guerra Fria, a influência estratégica dos Estados Unidos permaneceu principalmente no combate ao comunismo, cuja ideologia contrariava os seus princípios políticos, econômicos e ideológicos. Para tanto, o país utilizou como estratégia a promoção de ações que gerassem desenvolvimento e modernização dentro dos parâmetros liberais e capitalistas, focada nos países em desenvolvimento da época (o chamado Ponto IV¹⁹). A divulgação do *management*, conforme será melhor explicitado no próximo tópico, foi um dos maiores exemplos da propagação americana neste período, cujo grande centro irradiador para o Brasil e para toda a América Latina foi a EAESP, da Fundação Getúlio Vargas, durante o final dos anos 1950 e meados dos anos 1960. (ALCADIPANI & BERTERO, 2012)

Neste período (até 1961), condizente com o segundo governo de Vargas e os governos de Café Filho e Juscelino Kubitschek, a corrente de pensamento predominante no país era a nacionalista, com o desenvolvimento independente do país através da industrialização com auxílio, sempre que possível, do capital nacional (RODRIGUES, 2010). Neste processo, as

¹⁹ Inserido no discurso de Harry Truman, presidente dos EUA de 1945 a 1953, o conceito compunha a campanha de programa assistencialista americana aos países considerados então em desenvolvimento. Segundo Alcadipani e Bertero (2012), ao trazer prosperidade e desenvolvimento para estas regiões do mundo que seguiriam os preceitos defendidos pelos EUA, a ameaça comunista estaria afastada automaticamente nestes lugares.

elites dirigentes foram substituídas por uma “frente única”, composta pela burguesia nacional, operários sindicais, técnicos e intelectuais, um grupo cujo interesse estava associado à euforia do desenvolvimento e contrários ao imperialismo e às forças contrárias à industrialização. Os planos de governo na década, principalmente o Plano de Metas de JK, como reflexo do contexto internacional, tinham objetivos plenamente capitalistas, buscando a industrialização acelerada, a partir dos investimentos estadunidenses.

3.1.2 Contexto econômico

No contexto internacional, o início da Segunda Guerra Mundial em 1939 teve impactos significativos na economia do país pela perda de mercados importantes e pela mudança da estrutura das exportações com o deslocamento de produtos não essenciais. Isto porque, ainda com a dificuldade já estabelecida pela queda econômica já instaurada pela crise de 1929, o comércio do Brasil com o exterior foi extremamente prejudicado, forçando o Estado brasileiro a conter fortemente os seus gastos.

Segundo Forjaz (1984), um raciocínio exclusivamente econômico não permite uma abordagem completa da questão da política econômico-financeira dos anos 30 a 45, sendo preciso sua articulação com as questões políticas vigentes do período. Primeiramente, relaciona-se com o pensamento autoritário, ideologia predominante durante os governos de Vargas e que influenciou positivamente o crescimento das indústrias²⁰ ao legitimar a ação intervencionista do Estado. Além disso, segundo Hees (2011), a industrialização no país, tida a partir dos anos 1930 como caminho para o desenvolvimento nacional, foi condicionada pela etapa do capitalismo a qual se encontrava. Assim, pode-se dizer que este período industrial foi efetivo no país a partir da ocorrência de dois fatores principais: a oportunidade econômica para investimentos industriais, proporcionada, paradoxalmente, pela depressão econômica após a quebra da bolsa de Nova York em 1929, e pela revolução política de 1930. Houve, também, alguma flexibilização da política cafeeira, mas os resultados são de difícil avaliação pela conturbada situação política europeia.

²⁰ Hees (2011, pg. 102) salienta que a palavra “indústria” podia ser empregada, nos séculos XVIII e XIX, para designar diferentes situações e que esses usos não necessariamente correspondem ao significado contemporâneo do vocábulo. Por conseguinte, diante da multiplicidade de acepções de indústria fica comprometido o esforço para se depurar um conceito único de industrialização, que acaba sendo confundido com o de crescimento industrial.

Apesar do impulso, o processo de industrialização deu-se paulatinamente, já que o desenvolvimento da economia brasileira em um contexto monopolista-estatizante composto de grandes corporações empresariais e industriais foi gradual, deixando aos poucos de ser um país essencialmente rural-oligárquico e tornando-se de base urbana burguesa. Conforme esta transformação, o compasso do crescimento da economia passou a ser determinado pelo ritmo de expansão do setor industrial, ou seja, o desenvolvimento econômico não se encontrava mais vinculado à demanda externa, mas sim ao ritmo endógeno de acumulação de capital no setor industrial. Concomitantemente, o país vinha em uma ampliação da importância de Investimentos Diretos Externos (IDE) de origem norte-americana, que contribuiu, em grande medida, para a elevação da importância dos setores industriais na recepção de investimentos estrangeiros no país. Esse fenômeno, além de caracterizar a conjuntura econômica do Brasil a partir dos anos 1930, também reflete a conjuntura internacional, em que se destaca a consolidação da hegemonia norte-americana no plano internacional (CURADO & CRUZ, 2008).

Frente à esta tendência do desenvolvimento por meio das indústrias, os industriais conseguiram uma certa capacidade de articulação na defesa de seus interesses, assim como conseguiram sensibilizar setores das elites tecnoburocráticas para a questão do crédito industrial (FORJAZ, 1984). Na busca pela ampliação do apoio político, a fração associada às indústrias aliou-se estrategicamente para as vias de comunicação com os poderes públicos e minimizar os conflitos com outras classes vigentes. Entretanto, a diferenciação de interesses desencadeou as disputas com entre esta nova burguesia e outras camadas dominantes, principalmente os grupos agrários e os grupos importadores. Estes conflitos, segundo Forjaz, que se intensificaram com crise econômica mundial pós-29, também contribuíram para a emergência de um estado mais autoritário e centralizador (FORJAZ, 1984, pg. 38).

Assim, o empresariado industrial é compreendido como um ator social ativo no processo de modernização capitalista pós-1930 (BARBOSA, 2013) para impulsionar o processo de desenvolvimento industrial, sem, entretanto, superestimar a autonomia de um Estado considerado peça chave na construção do capitalismo no país. A atuação deste empresariado é percebida principalmente no estado de São Paulo, não somente pela região ser, já em 1940, o maior Estado brasileiro em população, a principal fonte de impostos do governo central e o foco de industrialização do país (FORJAZ, 1984), mas também pelo fato destes empresários

terem origem nas famílias imigrantes de classe média, e não originárias das famílias herdeiras do café²¹ (BARBOSA, 2013).

Ainda que o governo de Getúlio abordasse o nacionalismo como principal política, notou-se neste contexto um reforço da tendência, já anteriormente vislumbrada, do aumento da participação dos investimentos de origem norte-americana e da concomitante redução dos investimentos de origem britânica. Este aspecto reforça a relação entre o nacionalismo do governo Vargas, predominante pela política do “nacional-desenvolvimentismo”, e a atração de investimentos estrangeiros como pontos convergentes, e não paradoxais (como já exposto), já que as políticas nacionalistas durante o Estado Novo nunca significaram qualquer restrição ao capital estrangeiro. Como exemplo, durante o primeiro mandato de Vargas (1930-1945), o momento culminante na economia foi a decisão do Estado de criar as indústrias de base, que se deu principalmente devido a duas limitações do setor privado: a incapacidade financeira para financiar e a inexperiência para gerir esse tipo de empreendimento. Desse modo, a partir de capital e recursos tecnológicos norte-americanos, foram fundadas a Companhia Siderúrgica Nacional (CSN), em 1941, e a Companhia Vale do Rio Doce, em 1942, visando a atender à demanda por armas e equipamentos bélicos das nações aliadas durante a Segunda Guerra Mundial (ABREU, 2008).

Curado afirma que o crescimento das atividades industriais foi sobretudo relevante até o início da Segunda Guerra Mundial, a partir do qual diversas medidas favoráveis à indústria foram adotadas, como a criação de infraestrutura, transferência de recursos e proteção alfandegária (CURADO & CRUZ, 2008). Como característica marcante desse período, cujos principais polos do desenvolvimento industrial brasileiro eram São Paulo e Rio de Janeiro (CURADO, 2001), predominou o intenso processo de diversificação das atividades industriais, em que se destacam a redução da participação dos chamados setores de bens de consumo não-duráveis e o concomitante incremento de setores da indústria pesada.

Desse modo, nos anos de 1950, cujo período correspondeu à industrialização mais pesada do país, os investimentos externos diretos (IDE), marcados pela realização de um bloco de

²¹ Segundo Cano (BARBOSA, 2013, pg. 394), o desenvolvimento das indústrias no Estado de São Paulo também foi destacado por possibilitar uma acumulação de capital para permitir transformação técnica no desenvolvimento industrial, já que a tendência da industrialização no Brasil era não seguir a clássica e gradativa transformação da produção manufatureira para uma produção mecanizada para os mercados, mas originar-se de atividades mais associadas à prestação de serviço.

investimentos concentrados, desempenhou papel fundamental no desenvolvimento das indústrias (CURADO, 2001; CURADO & CRUZ, 2008; HEES, 2011). Não é à toa que o período imediatamente posterior à guerra foi de afirmação crescente da indústria na economia do país, principalmente porque além dos fatores econômicos externos, as associações industriais foram fortalecidas, favorecendo acordos tarifários. Como resumo, Curado (CURADO & CRUZ, 2008, pg. 424) aborda:

“Portanto, além de um cenário internacional bastante favorável à ampliação dos IDEs, liderados pelos interesses de expansão das grandes empresas norte-americanas, o Brasil apresentou-se como uma opção atrativa para o fluxo de IDEs; isto é, havia disposição e interesse político do governo brasileiro em propiciar as condições necessárias para a atração do investimento estrangeiro direto [...]”.

3.1.3 Contexto Educacional

O período do Estado Novo foi fundamental para o início da formação do Ensino Superior, até então voltado exclusivamente para o ensino profissionalizante (ROMUALDO, 2012). No setor educacional, o governo getulista foi marcado por vários Decretos-Leis no período de 1942 a 1946 reconhecidos como “Reforma Capanema”, nome este referente ao então Ministro da Educação da época Gustavo Capanema²². Foram oito decretos que regulamentavam o Ensino Primário, o Ensino Secundário e as distintas áreas do Ensino Profissionalizante (industrial, comercial, normal e agrícola). De modo geral, pode-se ponderar a educação neste período como uma das principais ferramentas de fortalecimento da intervenção do Estado nos diferentes setores da sociedade, deixando assim de ser neutra para adotar uma filosofia e seguir valores interessantes ao governo (ALMEIDA, 1998). Esta reforma das vias pedagógicas, como via de controle das massas, introduziria a “ordem”, a “tradição” e o “patriotismo” como princípios nos novos programas de ensino, prática esta semelhante às adotadas pelos regimes totalitários alemão e italiano da época. Por este motivo, esta prática também era mais um dos exemplos do paradoxo da aproximação do Governo Vargas com os países do Eixo.

²² A criação do Ministério da Educação e da Saúde também aconteceu no plano do Estado Novo, com o objetivo de coordenar e impulsionar o desenvolvimento dos trabalhos relativos aos problemas da área em alcance nacional (Schwartzman, 1982, pg 355).

A Reforma Capanema ratificou a ordem vigente da época, já que manteve como característica da educação brasileira o dualismo, já explícita na constituição de 1937. Esta dualidade refere-se à divisão educacional entre pobres e ricos, através da ênfase no trabalho manual: a classe alta iniciou seus estudos em redes públicas ou privadas com objetivo introdutório e teórico, enquanto que os pobres, por sua vez, destinaram-se às escolas profissionalizantes, revelando a clara dicotomia entre os trabalhos intelectuais e manuais. Estas últimas escolas foram criadas após as reformas de ensino em nível federal, com a implantação de ensino técnico para promover a industrialização simultaneamente à qualificação da mão de obra profissional (SCHWARTZMAN, 1982).

Exemplo de propostas para este ensino profissionalizante foram as chamadas “Universidades do Trabalho”, perdurantes entre 1930 a 1955. Estas foram as primeiras instituições de ensino com o objetivo de amenizar a disparidade encontrada no ensino superior no Brasil, ao tentar conciliar os conceitos “Universidade”, destinada apenas às elites, e “Trabalho”, atividades braçais ligadas às classes mais baixas (LORETO JUNIOR, 2008). Apesar destas universidades não conseguirem êxito em seu desenvolvimento e expansão, foram totalmente condizentes com os interesses do Estado Novo de instrução profissional aos jovens trabalhadores para a evolução da educação nacional. O anseio por uma formação profissional mais completa é presente no discurso do então presidente Getúlio Vargas, realizado na Bahia em 1933: “A instrução que precisamos desenvolver, até o limite extremo das nossas possibilidades, é a profissional e técnica. Sem ela, sobretudo na época caracterizada pelo predomínio da máquina, é impossível o trabalho organizado” (LORETO JUNIOR, 2008, pg. 38).

Pelas mudanças nas leis trabalhistas, bem como desenvolvimento das indústrias, no governo foi necessário formular um novo perfil da força de trabalho urbana, o que pressupôs uma certa escolarização dos profissionais. Além disso, a própria diversificação das atividades ocupacionais, inerente ao processo de modernização, suscitou a demanda pela ampliação das oportunidades educacionais. Assim, era de extrema importância profissionalizar a massa trabalhadora precocemente (no ensino secundário) devido a realidade socioeconômica em que se inseria o país naquele momento, realidade já relatada neste estudo. Por este motivo, o ensino industrial e o ensino comercial foram melhores organizados, bem como atingidos com acentuado progresso quantitativo, em virtude do novo sistema legal e das providências executivas tomadas pelo Ministério de Educação e Saúde (SCHWARTZMAN, 1982). Como

exemplos deste contexto, foram criados o Senai (1942) e o Senac (1946), visando qualificar a mão-de-obra para a indústria e o comércio/prestação de serviços, respectivamente (LORETO JUNIOR, 2008). É interessante mencionar que Padre Sabóia, criador da ESAN, foi um dos inspiradores e orientadores da implantação destes serviços sociais juntamente com Roberto Simonsen, então presidente da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP).

Destarte, diante deste novo objetivo quanto ao sistema educacional, deu-se início a um debate sobre quais seriam as finalidades dos cursos de nível médio e de nível superior. Segundo Romualdo (2012), nestes debates o ensino superior deixou de possuir uma vocação exclusivamente acadêmica para promover também uma aplicação prática dos conceitos, alterando-se, para atingir esse objetivo, os currículos então ministrados para incluir ou sobressair as disciplinas técnicas ou tecnológicas. Resumidamente, o quadro de instituições de ensino bem como da qualidade de rendimento dos mesmos foram alvo de reformas, a fim de fixar bases e linhas estruturais de um novo sistema de ensino (SCHWARTZMAN, 1982, pg. 367). Outras mudanças foram implantadas, como a introdução de novos processos na seleção dos professores, a criação de ensino de Filosofia, Ciências e Letras e a construção de um emparelhamento às instituições federais de ensino para abrir novas perspectivas ao ensino universitário, enriquecendo-o com mais um setor de estudos de grande significação (SCHWARTZMAN, 1982, pg. 371). Neste contexto de reformas, houve a criação de universidades públicas em paralelo à necessidade de resolução dos problemas sociais que emergiam nas grandes capitais, especialmente em São Paulo (por exemplo, no caso da criação da Universidade de São Paulo, em 1934), devido à industrialização e ao aumento da demanda de mão-de-obra qualificada.

Dessa maneira, a educação no Estado Novo foi considerada a base para ascensão social da população, divulgando o caráter profissionalizante precoce para as classes menos favorecidas, ao mesmo tempo que ratificava a ordem dominante ao manter a dualidade entre as classes sociais. Este caráter “estratégico” da educação, ao utilizá-la indiretamente como ferramenta de controle, permaneceu durante a Guerra Fria, já que neste período o ensino no Brasil foi marcado pelos altos investimentos externos, como será exemplificado com a expansão do ensino do *management*.

3.1.4 Contexto Religioso

As escolas criadas pelo Padre Sabóia eram condizentes com o Estado Novo não só pelas políticas educacionais, mas também pela aproximação da Igreja Católica e o Estado, ainda que o catolicismo não estivesse oficializado como religião nacional (LORETO JUNIOR, 2008). Isto porque desde a constituição de 1891, os religiosos haviam perdido espaço no setor político devido à uma aproximação laica, percebida principalmente com o fim do ensino religioso nas escolas públicas e o não pagamento do salário do Clero pelo Estado. Diferentemente, no governo Vargas, ocorreu uma união não oficial com a Igreja Católica, percebida publicamente em eventos como a inauguração da estátua do Cristo Redentor na então capital Rio de Janeiro e no reconhecimento de Nossa Senhora Aparecida como padroeira do Brasil em 1931. Esta aproximação indica que os laços institucionais são entendidos de maneira estratégica, com a utilização da religião como outra ferramenta de governo²³. (SANTOS, 2008).

Loreto Junior (2008) ainda salienta que particularmente nas cidades do Rio de Janeiro e de São Paulo, por pertencerem à Província jesuíta do Centro Leste, o contexto religioso também esteve voltado pela missão de propagar a fé através da ação social e da criação de instituições educacionais (MAIA, 2001). A Igreja Católica, principalmente desde o pontificado do Papa Leão XIII (1810-1903), vinha dando atenção marcante às questões sociais, pois percebia o crescimento e o avanço das ideias socialistas, anarquistas e anticlericais entre o movimento operário. Com a progressiva perda do poder de influência da Igreja entre a classe trabalhadora, o Papa manteve-se ativo por meio de cartas, sermões e pela publicação, em 1891, da primeira encíclica social, a *Rerum Novarum*. O principal objetivo dessa encíclica era posicionar-se contra a exploração do operário pelo detentor dos meios de produção, e nela a santidade sugeria a união entre as classes para combater essa situação.

Por consequência, a Igreja Católica no Brasil promovia, sobretudo entre os anos 1930 a 1950, a contraposição ao comunismo, procurando orientar os católicos a apoiar as autoridades constituídas para que houvesse a manutenção da ordem social e a preservação do patrimônio ameaçado. Entretanto, a instituição defendeu sua posição de duas maneiras entre o período,

²³ Nesta época, a Igreja católica utilizava como principais argumentos para aproximar-se da política a sua participação na Revolução de 1930, esta abordada como fundamental para a realização de uma “revolução sem sangue”, e a sua atuação como “religião fundadora”, ao acompanhar o país desde a chegada dos primeiros europeus (SANTOS, 2008, pg. 5).

primeiramente a partir de medidas voltadas à elitização da Igreja próximo ao Estado Novo e ao longo dos anos 1950 voltando-se de maneira mais popular. Assim, ainda que houvesse algumas exceções na década de 1930, no Concílio Plenário de 1939 privilegiou a hierarquia dos bispos e sacerdotes da Igreja Católica em detrimento do segmento leigo. Todos os documentos e conclusões deste Concílio foram escritos em latim e não foram traduzidos para a língua portuguesa, o que evidenciava um afastamento ou alienação em relação aos leigos da Igreja no Brasil.

Como um canal direto com a comunidade, neste primeiro momento a Igreja Católica também esteve associada ao Estado ao inserir-se na disputa pelo controle do imaginário social, ocupando todos os espaços sociais, culturais e políticos. Exemplos estão na valorização da ética cristã, da família, bom comportamento e obediência ao governo e nas práticas contra a propagação do comunismo no país, como pode-se perceber na elaboração de um decreto-lei de um “Estatuto da Família²⁴” (SCHWARTZMAN, 1981) assinado por Vargas em 1939, mas não promulgado. Proposto pelo então ministro Capanema, o documento com características doutrinárias buscava combinar a necessidade de aumentar a população do país (incentivando o casamento religioso e a maternidade) e a consolidação da estrutura familiar tradicional (sendo contra o trabalho feminino e o aborto).

Pela defesa da família “tradicional”, outras teorias também foram influentes na primeira metade do século XX, como a Doutrina Social da Igreja. Nela, a concepção da pessoa humana é que o homem é um ‘ser indivíduo’, isto é, distinto de qualquer outro e constituindo uma unidade substancial. Exatamente por este motivo a Igreja Católica se opunha a todas as filosofias totalitárias, que reduziam a pessoa a uma parte de um todo e a todas as formas de materialismo (VILHENA, 1992). Na Companhia de Jesus, este modelo parece ter permanecido até o ano de 1965, com os jesuítas sendo considerados os únicos sujeitos apostólicos da Companhia, e por consequência os leigos e o povo, em geral, não passavam de destinatários dos trabalhos doutrinários dos sujeitos apostólicos. Segundo Vilhena (1992, pg. 56):

²⁴ O documento possuía também tendências paternalistas, ao afirmar a necessidade de fortalecer a comunidade familiar “quer seja pela elevação da autoridade do chefe de família, quer pela maior solidificação dos laços conjugais” (SCHWARTZMAN, 1981, pg. 72 e 73). O documento refletia, portanto, a atuação do Estado autoritário ao transparecer a censura moral estabelecida em todos os níveis civis pela propaganda governamental. É importante também mencionar que o Padre Leonel Franca, de grande influência na época, teve atuação fundamental ao elaborar um documento de inspiração para o decreto, reafirmando a doutrina moral cristã.

“ [...] entre Exército, Igreja e governo do Estado Novo havia propósitos coincidentes: ordem, disciplina, respeito à hierarquia constituída, combate ao individualismo, exaltação do sentimento patriótico, culto aos deveres cívicos, oposição ao “pacifismo ingênuo”, respeito às tradições, às instituições brasileiras e, sobretudo, respeito, defesa e amparo à família, base do edifício social, todos estes elementos configurados como mecanismos de construção da nacionalidade e de estruturação da nova ordem social”.

Para atingir os objetivos no Estado Novo, a aproximação com a classe trabalhadora (como Pe. Sabóia a fez) foi efusiva pois os operários eram considerados os mais sugestivos para a propagação de ideias comunistas. Em 1931, era discutido a possibilidade da ação pedagógica da Igreja junto às classes mais populares no quadro da educação primária, fundamental para a conduta moral e intelectual da sociedade. A educação das massas era tão importante quanto a conquista espiritual e cultural das elites, já que a atuação da Igreja podia dar acesso ao Estado e à legislação, mas seria um erro se descuidasse do acesso direto à população através da educação. Assim, percebe-se a utilização da Igreja por parte do Estado como um instrumento de dominação, ao mesmo tempo que os católicos se preocupavam em conquistar espaços na política. Portanto, a união entre as instituições foi mutuamente benéfica (SCHWARTZMAN, 1981), principalmente no combate ao comunismo, ainda que seus representantes não fossem inclinados para o Integralismo, doutrina conservadora sustentada pelo governo Vargas (SANTOS, 2008).

Esta aproximação da pedagogia da Igreja na sociedade pode ser exemplificada reintrodução, em caráter facultativo, do ensino de religião nas escolas públicas, numa ação de Francisco Campos, então Ministro da Educação, junto a importantes figuras da Ordem na época, como o Cardeal D. Sebastião Leme e o padre Leonel Franca (MENDONÇA, 2002). É evidente que a educação das massas preocupou em todo o período histórico a Igreja, mas até então tinha se dedicado somente na educação da camada mais abastada da sociedade. Entretanto, por estar associada ao universo espiritual e cultural destas elites autoritárias, no período de Vargas a Igreja não teve grandes dificuldades de concretizar o seu projeto pedagógico.

A partir de 1950, esta tradição conservadora da Igreja no Brasil começou a ser rompida ao assumir a teologia europeia de estilo mais progressista, reformulando o sentido de sua atuação na sociedade (RODRIGUES, 2010). Diferentemente da posição adotada durante o Estado Novo, deste período até 1960, a Igreja no Brasil prioriza a questão do desenvolvimento do país. Para tanto, a CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil) desempenhou um papel chave na articulação da sociedade civil, ao mostra-se defensores dos direitos humanos,

das liberdades democráticas, da reforma agrária, dos direitos dos trabalhadores e da redemocratização (SANTOS, 2008). Inicia-se também, neste período, um conflito dos católicos com o poder político, cujo auge ocorreu durante a ditadura militar (1964-1985)

3.2 O desenvolvimento do ensino em Administração nos EUA

Tendo em vista a “americanização” no Brasil percebida no processo histórico já apresentado, percebe-se previamente que esta foi uma influência intencional e de interesse de ambos os países. No estudo sobre a ESAN, bem como em outras instituições de ensino em administração no país²⁵, a intervenção dos Estados Unidos é analisada principalmente no estilo de gestão empregado pelos profissionais americanos, o chamado *management*. Esta ideologia, absolutamente condizente com o fortalecimento capitalista pela busca da maximização dos lucros, foi divulgado não somente nos estabelecimentos de ensino, mas também em corporações, multinacionais e empresas de consultoria, atuando como forma de legitimação do exercício da elite local a partir de sua posição dominante (CALDAS & ALCADIPANI, 2005).

É importante salientar que a inserção do management demanda análises diferentes quando observada nos dois países, devido suas às diferenças econômicas situacionais. Assim, enquanto a formação da administração nos EUA estaria associada à emergência de uma situação econômica e social favorável, estabelecida especialmente pelo rápido desenvolvimento capitalista e tecnológico característico da fase avançada de industrialização, no Brasil, a introdução do capitalismo industrial e dos primeiros esforços de sistematização da gestão profissional ocorre em um momento político conturbado, onde ainda persistiam na realidade brasileira elementos característicos de uma economia oligárquica e dependente da extração de suas fontes naturais (VIZEU, 2008).

Outra observação precedente é sobre o conceito de management. Vizeu (2008) salienta que a palavra “management”, amplamente utilizada para o estudo histórico em Administração, não pode ser considerada como simples tradução da palavra, mas sim um conceito referente à

²⁵ Estudos feitos indicaram a influência do management em instituições como FGV-EAESP (ALCADIPANI&BERTERO, 2012), UFBA e UFRGS (ALCADIPANI & BERTERO, 2014), FEA-USP (VALE, 2013) e FACE-UFMG (BARROS, 2013).

prática social surgida na modernidade (neste caso, modernidade no seu sentido histórico), vinculado a uma

“...exclusiva disciplinarização de saber e a formação de uma classe profissional bem delimitada – o administrador profissional – grupo este que assume uma significativa importância na sociedade a partir do surgimento desta instituição e que reconfigura as relações anteriores entre capital e trabalho”. (VIZEU, 2008, pg. 18)

Deste modo, a compreensão da Administração, no ensino e, conseqüentemente, na profissão, passa necessariamente pelo entendimento do contexto histórico que contornou a introdução do management no Brasil.

Com a vitória dos Aliados na Segunda Guerra Mundial, foi possível atenuar a Depressão econômica e o desemprego instaurados nos EUA desde a crise de 1929, com a queda da bolsa de valores de Nova Iorque. Acima de tudo, as forças americanas saíram da guerra como líderes militares e econômicos do mundo, o que contribuiu para o país sair como o grande vencedor²⁶ do conflito, juntamente com a União Soviética.

Nos anos 1950, a economia do país passou a ser controlada por corporações de maneira nunca antes vista, a partir de um consenso político que garantia um controle conservador na economia e na sociedade, principalmente com discursos anticomunistas, prática esta fundamental durante a Guerra Fria (PURDY, 2008). Neste conflito, a nova ordem política permitiu alcançar um grande crescimento econômico (nem sempre percebido por todos), bem como a criação de espaços sociais e políticos, ainda que direitos civis fossem continuamente violados, especialmente entre negros e nipo-americanos, pelo patriotismo estrito e pelos preconceitos raciais ainda existentes²⁷.

Mesmo antes do fim da Segunda Guerra Mundial, os Estados Unidos planejaram uma ordem econômica para o período posterior ao conflito, cuja ideologia ensejaria a conquista de novos mercados e a expansão de oportunidades por meio de investimentos estrangeiros. Dessa maneira, o país instituiu uma série de políticas financeiras para suscitar investimentos

²⁶ É importante mencionar que apesar deste contexto de otimismo com as conseqüências vitoriosas da guerra para o país, os Estados Unidos foram responsáveis por grandes falhas morais na Segunda Guerra Mundial, como a introdução das armas atômicas nas relações internacionais e ausência de ajuda às vítimas do Holocausto (PURDY, 2008).

²⁷ Um dos maiores exemplos de como o patriotismo era dependente da ideologia de guerra americana foi a ampla divulgação do cartaz “*I want you*”, ao conclamar os americanos ao alistamento do exército. A política do período criminalizava qualquer oposição à guerra, perseguindo aqueles que recusassem ao serviço militar obrigatório (PURDY, 2008).

estrangeiros e forças de reconstrução dos países destruídos pelo conflito. Considerada uma potência rival da então União Soviética, ambos os países seguiram na Guerra Fria motivados pela segurança nacional, expansão econômica e vantagem militar internacional na tentativa de condicionar o controle dos seus aliados e outros pontos de interesse através da força ou da influência econômica (PURDY, 2008).

No aspecto social, o pós-guerra foi centrado na prosperidade econômica e na estabilidade familiar, com constantes divulgações de harmonia familiar nos meios de comunicação e na literatura. As políticas de estado de educação e de serviços públicos eram baseadas neste conjunto de ideias sobre a família, principalmente sobre a mulher. Por este motivo, a década também ficou conhecida como o período de lutas reacionárias das mulheres, por serem confinadas pela ideologia familiar americana como simplesmente donas de casa submissas aos homens. Além do movimento feminista, o período também foi crucial para o crescimento dos movimentos sociais e de lutas civis, eternizados no discurso de igualdade racial de Martin Luther King²⁸ (PURDY, 2008).

3.2.1 Introdução do ensino de *management*

O desenvolvimento do chamado “*management education*”, ou seja, a formação em administração como profissão teve suas origens aproximadamente no final do século XIX, com a evolução administrativa das empresas industriais e mercantis. As primeiras escolas foram criadas nas capitais americanas por acadêmicos filantrópicos cuja intenção era oficializar a profissão ligada aos negócios e colocá-las mesmo patamar de profissões valorizadas na época, entre elas as engenharias, a medicina e o direito. Entre os anos de 1950 a 1960, no contexto mundial do depressivo pós-guerra, ocorreu uma “revolução silenciosa” nas escolas de negócios americanas, impulsionadas pelas reformas das escolas de Medicina (com o relatório *Flexner*). Por parte de instituições acadêmicas e financeiras, o ensino sobre gestão foi repensado a partir balanço retórico sobre todas as áreas envolvidas, para então torná-lo mais adequado ao ambiente universitário, alinhá-lo ao ideário científico e a fazê-lo de modelo para outras graduações nos EUA e no exterior (BARROS & CARRIERI, 2011). Esta

²⁸ Ativista político estadunidense (1929-1968), cujo discurso mais notório ficou conhecido como “*I have a dream*”, em 1963.

intenção estaria de acordo com a ideia de desenvolver a área e o ensino de administração de empresas como requisito necessário para aceleração econômica, principalmente em países subdesenvolvidos, como se encontrava o Brasil no período (ALCADIPANI & COOKE, 2010).

Tanto que March e Augier (2005, pg. 15), na obra que explica as raízes e as retóricas sobre esta mudança, identificam uma série de fatores interligados que levaram estas mudanças, caracterizados pelos autores como "uma mistura de imaginação empreendedora, deslocamentos de atenção, planejamento visionário, redes de ambição, fluxos de recursos, discurso acadêmico, conflitos entre os interesses e oportunidades casuais". Mais do que isso, haviam instituições estabelecidas, interesses e principalmente pessoas, que defenderam, por interesses individuais ou coletivos, as mudanças nas escolas de negócios (AUGIER & MARCH, 2005, p. 285-6). As reformas que revolucionaram as escolas de negócios em nível de competência acadêmica e educacional não foram predestinadas como negócios na prática, mas sim em alterações na base de conhecimento fundamental, com expansão de bolsas de estudos, estudos sobre desenvolvimento de casos de negócios, conhecimento experimental e a introdução incisiva de métodos quantitativos, além de uma configuração particular de disciplinas do conhecimento, concentrando-se principalmente sobre Economia e Psicologia.

Segundo os autores (AUGIER & MARCH, 2005), apesar destas influências terem apontado para uma interdisciplinaridade entre as ciências matemáticas e as ciências comportamentais, a matemática e a economia dominaram o ensino de gestão neste período, principalmente com o entusiasmo crescente para os mercados. Os autores destacam que o trabalho interdisciplinar foi substituído pelo "imperialismo intelectual econômico", com a utilização de ferramentas econômicas em outros campos de estudos como uma "invasão". Assim, a Sociologia, a Psicologia, a Política e as Ciências Sociais eram lecionadas a partir de modelos econômicos.

Como resultado desta reformulação de ensino, na perspectiva dos autores as escolas de gestão melhoraram ao tornar-se mais comprometidas com a investigação fundamental, mais sintonizadas com as questões gerenciais de profissionalismo, e, principalmente, ganhando maior vínculo em suas instituições de acolhimento da universidade. Por consequência, essas novas escolas produziram uma geração de novos estudiosos comprometidos com assuntos acadêmicos, tornando-se referências nas investigações com base em negócios (AUGIER & MARCH, 2005, pg. 322). Além disso, no ponto de vista histórico, a reforma das escolas de

gestão através do investimento de recursos era condizente com uma política pró-capitalista, já que a ideia de que o livre mercado e o aperfeiçoamento dos gestores eram elementos importantes na sustentação do discurso anticomunista dos EUA na época.

3.2.2 Reforma educacional no ensino superior: A atuação da *Ford Foundation*

Além do contexto histórico, para o cenário de mudanças no ensino de gestão americano, as atuações de duas importantes instituições foram cruciais²⁹ (AUGIER & MARCH, 2005). A primeira instituição foi da *Ford Foundation*, cujas atividades ganharam grande repercussão a partir de 1948 e até os anos 1950. Neste período, a instituição envolveu-se na gestão da educação, procurando mudar de escola de negócios a partir um relatório importante, o *Ford Foundation Report*, no qual era descrito os objetivos das mudanças e especificado os subsídios para as escolas de negócios, listados em bolsas de estudo de pós-graduação, prêmios estabelecidos para pesquisa de dissertação escola de negócios e reuniões para formação de novos métodos para a faculdade. Segundo Augier e March (2005, pg. 94), esta iniciativa da Ford Foundation foi relativamente menor frente a uma fundação com outras visões mais grandiosas, mas de vital importância para um breve período de tempo (denominado pelos autores como “idade do ouro” para estas mudanças.

²⁹ Obviamente, outras instituições americanas foram de fundamental importância para o desenvolvimento e disseminação do *management*. Bertero e Alcadipani (2014) estudaram através de documentos escritos da época o papel da *Michigan State University* (MSU) e da *United States Agency for International Development* (USAID) na criação da EAESP-FGV na década de 50, principalmente através do convênio de professores entre os estabelecimentos de ensino.

A GAZETA - 8.1

Bolsa de estudos a uma jovem paulista

A srta. Anita Castilho Cabral, vencedora do concurso de tecnico de educação, seguirá este mês para os Estados Unidos

Conforme notícias recebidas dos Estados Unidos, foi concedida pelo "Smith College", de Northampton (Massachusetts), uma bolsa de estudos de aperfeiçoamento à senhora Anita Castilho Cabral, professora de Psicologia Educacional da Escola Normal "Caetano de Campos" e assistente da cadeira de Psicologia da Seção de Filosofia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Patrocinaram a bolsa de estudos o Instituto Brasil-Estados Unidos, com sede na Capital da República, e o "Institut of International Education" de Nova York, tendo sido a candidata recomendada pelo dr. Rubião Meira, então reitor da Universidade de São Paulo, dr. Fernando de Azevedo, atual diretor da Faculdade de Filosofia, dr. Lourenço Filho, professor da Universidade do Brasil e diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, prof. Jean Maugré e Paul Artouze-Bastide, da Universidade de São Paulo, e pelo dr. Edmundo Miranda Jordão, presidente do Instituto de Ordem dos Advogados Brasileiros e Consultor Jurídico da Embaixada Norte-Americana.

Do "curriculum vitae" apresentado pela srta. Castilho Cabral constam, entre outros, os seguintes títulos: diplomata pela Escola Normal da Capital, com o prêmio "Rio Branco" de História; diplomata pelo Curso de Aperfeiçoamento do Instituto de Educação; licenciada em Filosofia e em Ciências Sociais e Políticas e diplomada pelo "Curso de Formação de Professores Secundários" pela Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo; cargos: 3.º assistente efetivo do Laboratório de Psicologia do Instituto de Educação, por concurso; 3.º assistente

efetivo da cadeira de Sociologia Educacional da Faculdade de Filosofia; 1.º assistente das cadeiras de Sociologia da mesma Faculdade, por proposta dos profs. Paul Artouze-Bastide e Roger Bastide; assistente da cadeira de Psicologia da mesma Faculdade, por proposta dos profs. Jean Maugré e Cruz Costa; professora de 1.ª e 2.ª cadeiras (Psicologia Educacional) da Escola Normal "Caetano de Campos"; Organizador e chefe e Chefe de Pesquisas Sociais, tendo sido as cadeiras de Sociologia e que organizou, para pesquisas científicas, licenciadas em Sociologia, coordenadas pelo prof. Dr. Azevedo



Srta. Anita Castilho Cabral



**Sentir-se FRACO
sem estar doente...**

O organismo debilitado pela ausência ou em estado de fraqueza geral não é capaz de

Imagem 5: Notícia sobre a bolsa de estudos concedidos à uma professora da cidade de São Paulo para estudos nos Estados Unidos, evidenciando o intercâmbio para aproximação de ideais sobre a educação entre os países.

Fonte: A Gazeta Mercantil.

A inclusão dos métodos quantitativos e dos modelos econômicos nos cursos de gestão nas escolas de negócios foi amplamente suportada pelo relatório da Ford Foundation, cujo texto, elaborado por economistas, criticava o modelo de docência até então utilizado. Por conta da grande repercussão do documento na época, não é por menos que autores consideram este feito como o marco de um novo período na trajetória destas escolas, na busca por um padrão acadêmico (BERTERO, 2006).

As críticas dos elaboradores do relatório focavam no despreparo dos professores para os novos métodos de ensino, bem como criticavam uma superficialidade do currículo e na precariedade nas literaturas utilizadas no curso. Por consequência, o relatório norteou as

escolas de administração na definição do conceito de “qualidade” para os cursos ministrados. Segundo o documento, a reavaliação dos cursos em Administração tinha quatro objetivos ou metas gerais (CARROLL, 1959):

- a) Melhorar a organização, administração e desempenho das unidades econômicas;
- b) Alcançar o crescimento, desenvolvimento e oportunidade econômica sem instabilidade indevida;
- c) Clarificar o papel adequado do governo na vida econômica;
- d) Melhorar as relações econômicas entre as nações.

A partir destes objetivos gerais, foi listado no documento as atividades para fortalecer a educação empresarial nas escolas de negócios, sob o investimento de um total de U\$ 14,5 milhões (CARROLL, 1959). Em primeiro lugar, seria de fundamental importância reforçar a qualidade e aumentar a produção de trabalhos na pós graduação em administração de empresas, uma vez que esta era considerada a chave para a melhoria no campo profissional e também porque estabelecer uma base científica no desenvolvimento destes estudos seria uma maneira estratégica para os objetivos governamentais no período pós-guerra (KHURANA, et al, 2011). A exemplo do financiamento da FF nas instituições de ensino em administração no Brasil, a fundação esteve ativa na elaboração e tradução de livros para os cursos e no estímulo às pesquisas (ALCADIPANI & BERTERO, 2014), ainda que enfrentasse percalços. Os principais problemas encontrados nesta atuação surgiriam pelo fato do Brasil ainda ser um país em desenvolvimento econômico e social e portanto, com escassos recursos, principalmente na educação, no decorrer do período (ALCADIPANI & COOKE, 2010)

Em decorrência disto, seria preciso promover a área de pesquisa nas escolas, fornecendo fundos para superar os problemas do corpo docente. Outra promoção necessária seria de revisão curricular, já que os elaboradores do documento acreditam que o currículo é reconhecido como atividade fundamental de qualquer instituição. Além destas revisões de imediato, o relatório propõe a integração das outras ciências sociais e comportamentais no ensino de administração de empresas, para permitir expandir os conhecimentos, principalmente na área metodológica. As melhorias envolviam, por fim, a promoção da

aplicação de métodos quantitativos para ensino e pesquisa no campo, bem como divulgação de informações sobre os novos desenvolvimentos nos negócios empresariais.

Outra instituição de fundamental importância para o rol de mudanças no ensino de gestão segundo Augier e March (2005) foi a *Graduate School of Industrial Administration of the Carnegie Institute of Technology* (GSIA), fundada em 1949. A sua forma de atuação foi através da divulgação dos esforços da Fundação Ford, auxiliando na investigação para a abordagem científica e interdisciplinar de pesquisa e ensino de gestão. A GSIA ficou conhecida por ser pioneira em aplicações da matemática e em redes de computadores para resolver problemas, tornando-se um dos modelos para aplicação de reformas com maior rigor acadêmico. Entretanto, segundo os autores, as ações da GSIA foram de menor importância se comparadas à atuação da Fundação Ford.

3.2.3 A formação do currículo em administração de Harvard

A primeira escola de Administração no estilo *Business School* (escola de negócios) foi a *Wharton School of Finance and Commerce*, em 1881, transformando-se futuramente na renomada *Wharton Business School*. Seu início foi com bastante dificuldade não somente pelo prestígio das outras profissões e, conseqüentemente, das outras instituições de ensino, mas principalmente porque os educadores não tinham outra escola da área como referência. Quanto ao seu currículo, a maioria das disciplinas eram voltadas às áreas de contabilidade e economia, com uma abordagem mais ampla em detrimento do ensino exclusivo sobre processos administrativos (LEME, 1960).

Em 1908, foi fundada a *Harvard Business School*, uma escola de negócios inserida na Universidade de Harvard. Desde o princípio, a instituição obteve demanda significativa por parte dos estudantes, apesar de ser destinada apenas a herdeiros de negócios consolidados, transmitindo desde o início requinte sobre aqueles que passariam pelo curso. O diretor da instituição, em 1911, solicitou que empresários fossem chamados em sala de aula para apresentar aos alunos casos reais de problemas no mundo dos negócios, método este de ensino conhecido posteriormente como “método-problema”, antecedendo a estratégia de ensino a qual marcou o ensino de Harvard: a solução de *cases*. Neste período, este estilo de

ensino impulsionou cursos mais práticos em instituições de cursos de Administração, caracterizados pelo trabalho parcial dos docentes, sendo responsável pelas demais lições as próprias empresas, com o objetivo de ampliar horizontes no campo administrativo (LEME, 1960).

Com a consolidação de Harvard como referência no ensino em Administração, além do reforço da graduação em quatro anos no curso de Administração, duas tendências se formavam na metodologia adotada pelos docentes: uma sólida formação em economia e história, mais próximo do que as demais instituições adotavam, ou o desenvolvimento de teorias próprias e a condução da ênfase na probabilidade e na distribuição, como também aconteceu na criação de outras importantes instituições de ensino na área: a *Columbia University*, em 1910, e a *University of Stanford*, em 1925 (CEZARINO, 2013).

Ainda enfrentando críticas pela profissão do administrador não possuir nenhum diferencial no ambiente de trabalho, foi proposto, a partir de 1940, uma série de discussões sobre o currículo dos cursos de Administração. O debate foi promovido pela AACSB (*Association to Advance Collegiate Schools of Business*) e, como resultado, foi proposto que o ensino fosse dividido em disciplinas obrigatórias (ligadas diretamente às áreas funcionais da administração), as quais, juntamente com as disciplinas técnicas, seriam alocadas nos dois últimos anos da graduação; e disciplinas acessórias (inclusive, abordando áreas correlacionadas, como a Sociologia e a Psicologia, além das disciplinas econômicas já lecionadas), as quais seriam alocadas nos dois primeiros cursos da graduação. A partir destas considerações, cada área profissional, inclusive o administrador, passou a ter o seu próprio conteúdo, suas divisões e suas características departamentais.

Nesta época, por conta do crescimento dos cursos de Administração, a AACSB desenvolveu cinco princípios para organizar o surgimento de novas unidades, bem como para o desenvolvimento dos cursos já criados, além de oferecer suporte aos cursos de pós-graduação em Administração (já que o curso de MBA (Master in Business Administration) estava sendo desenvolvido para o aperfeiçoamento de profissionais na carreira há mais de cinco anos) (CEZARINO, 2013):

- a) A formação não deve ser técnica. O profissional deve ser capacitado para as decisões da alta gerência;

- b) A tomada de decisões é uma arte, mas técnicas e métodos devem ser ensinados;
- c) O administrador deve conhecer todas as áreas da empresa;
- d) O administrador deve ter capacidade de lidar com problemas complexos;
- e) O método de ensino deve apresentar ao estudante situações em que ele é obrigado a tomar decisões.

Até 1950, a separação entre as disciplinas acessórias e obrigatórias era evidente nos currículos de graduação nas escolas americanas de negócios, com exceção das escolas com forte tendência econômica. Este desenvolvimento pedagógico foi acompanhado pelo alto crescimento do número de alunos matriculados, inclusive nos cursos de pós-graduação, dado que acompanhava a demanda por profissionais qualificados nas empresas da época. Para aumentar o conteúdo e a coerência com o contexto histórico na época, com episódios entre guerras, foi introduzido cada vez mais uma visão mais ampla da empresa, bem como cada vez mais realista para as salas de aula. Desta maneira, o método de resolução de casos tornou-se cada vez mais comum, e a instituição responsável por esta metodologia, a Universidade de Harvard, cada vez mais requisitada. O método de resolução de cases foi produto de investimentos de cerca de U\$\$ 2 milhões entre as décadas de 1920 e 1940, aplicados na identificação precisa dos casos utilizados nas turmas, bem como na reorganização das disciplinas da graduação com foco nestas resoluções (CARROLL, 1959).

4 O DESENVOLVIMENTO DO ENSINO EM ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL

Diante do contexto histórico apresentado, evidenciando principalmente as relações entre os governos brasileiro e americano nos períodos da Segunda Guerra Mundial e da Guerra Fria, fica claro, segundo Bertero (2006, p. 6) que a administração é desenvolvida no Brasil num claro momento de expansão, direta ou indireta, da ideologia norte-americana. Isso porque além do fortalecimento das posições capitalistas, o período histórico também remete à consolidação das características do *management*, fortalecido pelo apoio de instituições como a *Ford Foundation* e a própria ONU. Assim, ainda que documentos históricos sobre acordos políticos e o desenvolvimento de instituições de ensino confirmem as diversas resistências políticas contra o intercâmbio de informações entre os países na época (ver ALCADIPANI & BERTERO, 2014), percebe-se que os estudos sobre a criação dos cursos de administração, bem como o da formalização da profissão, não podem ser desvinculados deste contexto de exportação de saberes administrativos e ideológicos, principalmente porque estas relações permitem a reflexão desses saberes no momento em que foram exportados (GREY, 2010).

Segundo Grey (2010), o sucesso dos EUA no pós-guerra impulsionou a legitimação dos saberes administrativos originados no país, tornando a origem americana destas práticas como genérica ou mesmo unicamente verdadeira. Por este motivo, os países influenciados buscaram seguir as técnicas de ensino oriundas da “superioridade” do *management*, determinando-as como as bases dos programas de importação de conhecimento, principalmente nas instituições de ensino. Particularmente na área acadêmica, o período da Guerra Fria influenciou diretamente na organização da Administração como disciplina, tornando-a mais científica e interdisciplinar através da reorganização estrutural para o ensino e pesquisa na área. (AUGIER & MARCH, 2005).

Segundo Curado (CURADO, 2001), destaca-se, a partir do histórico da industrialização do Brasil, uma transição de influências dos modelos industriais para o país: até a década de 1930 os modelos importados foram os europeus, e posteriormente ao governo getulista houve uma transferência para a importação de modelos estadunidenses. Entretanto, ainda que fique evidente a importância da influência americana para o desenvolvimento da administração do país (MARANHÃO, 2010), o período tratado não remete ao início do histórico da área no

Brasil, mas sim o seu aprofundamento. O ensino da administração, área que esteve sempre relacionada aos princípios capitalistas (ver BATISTA DOS SANTOS 2014), é iniciado nos Estados Unidos e na França, nas instituições Warton School e École des Hautes Études Commerciales (HEC) respectivamente, com a reivindicação do curso de administração de negócios no final do século XIX a partir das questões contemporâneas de Taylor e Fayol (ROMUALDO, 2012).

As próximas seções tratarão sobre o desenvolvimento da administração do Brasil desde os primórdios do século XX com as Escolas de Comércio até o surgimento das primeiras escolas superiores de administração no Brasil (nos primeiros episódios sem a administração estar formalizada como profissão), originadas pela política desenvolvimentista de Vargas (SERVA, 1990), passando por destaques importantes na área como a criação do IDORT (1931) e do DASP (1938). Ao final, pretende-se analisar previamente o currículo dos primeiros cursos vinculados aos saberes administrativos, para posterior contextualização e dissertação sobre a ESAN.

4.1 As Escolas de Comércio

O desenvolvimento das chamadas Escolas de Comércio está diretamente ligado ao ensino nas áreas de administração, economia e contabilidade, posteriormente separados em cursos individuais de ensino superior. (BARROS, 2014; CANABRAVA, 1984; NICOLINI, 2000). Este caso não é particularidade do caso brasileiro, uma vez que também em outros países o surgimento da área de Administração foi originado por cursos similares aos comerciais, ou seja, fora das academias ou instituições formais de ensino (VALE, 2013). Ainda que geralmente esquecidas ao tratar-se do desenvolvimento da administração no país, principal crítica ao estudo devido a sua importância histórica (BARROS, 2014) as primárias Escolas de Comércio lançaram bases educacionais e curriculares para os cursos de Administração, além de servirem de espaço para a atuação dos primeiros docentes já atuantes no ensino superior para exercerem uma nova função.

O ensino superior comercial iniciou-se no Brasil com a chegada da família real ao país, em 1808, com a criação da cadeira de Economia Política no Rio de Janeiro e, no ano posterior,

com a introdução de aulas de comércio (BARROS, 2014). Essa primeira iniciativa da Coroa portuguesa foi substituída em 1856 pelo estabelecimento do Instituto Comercial do Rio de Janeiro, que dá início de fato ao ensino sistemático de técnicas comerciais no país. Já até meados do século XIX, a maior parte do ensino comercial e administrativo se dava pelo estabelecimento de relações mestre-aprendiz (BARROS, 2013; BARROS, 2014).

As primeiras disciplinas relacionadas às práticas administrativas remetem ao início do século XX como reflexo da expansão comercial vivida pelo Brasil e do intenso movimento migratório urbano nas principais cidades (RODRIGUES, 2002). A ampliação das relações comerciais originou a formação de novos profissionais, estes qualificados para atuarem nas empresas e administradores para gerenciar os empreendimentos, desencadeando, portanto, a necessidade de institucionalizar a instrução dos saberes sobre as práticas administrativas relacionadas. Assim, em 1902, juntamente com a Academia de Comércio do Rio de Janeiro, foi criada a Escola Prática de Comércio de São Paulo. (PINTO & JUNIOR, 2012).

De fato, nestas primeiras décadas o desenvolvimento do comércio conduzido pelas transformações socioeconômicas do país tinha reflexos no ensino técnico da área, um dos mais difundidos no período (BARROS, 2014). Isto principalmente num contexto dualista do contexto educacional do Estado Novo, como já apresentado no capítulo anterior, no qual o ensino superior era destinado quase unicamente às elites da sociedade e em áreas distintas, alternando entre Medicina, Direito e Engenharias. Entretanto, embora criados, os cursos comerciais eram bem diferentes dos cursos superiores de outras áreas já instaurados no país por privilegiarem uma abordagem mais prática que acadêmica. Dessa forma, estes cursos interessavam uma camada média ou baixa da população com renda intermediária, cujo destino seria níveis técnicos ou operacionais no setor público ou privado. Além disso, o ensino técnico comercial contribuiu não somente para fomentar outros cursos de ensino superior, mas também para impulsionar, juntamente com os ensinamentos industriais e agrícolas, a ascensão econômica de parte da população urbana (BARROS, 2014).

Segundo Nicolini (2000), a partir de 1931, com a criação do Ministério da Educação e com os moldes do governo getulista, a criação de cursos nas áreas econômica, administrativa e contábil (até então ministradas pelos mesmos cursos) refletiam também o processo de modernização, bem como o espírito desenvolvimentista propagandeado pelo governo, através do estabelecimento das indústrias no país. O processo de industrialização demandava uma

mão de obra mais especializada e métodos mais sofisticados, daí o crescimento dos cursos voltados para a área. Assim, conforme Nicolini (2003, pg. 53), “como consequência histórica, o ensino de Administração nasceu, estruturou-se e expandiu-se em um Brasil que inaugurou, desenvolveu e concretizou-se como uma sociedade industrial.”

A dualidade econômica entre os ingressantes dos cursos comerciais e dos cursos superiores formais permaneceu até o fim do Estado Novo, quando passou-se a permitir que estudantes que tivessem concluído os estudos no ensino básico e/ou em ensino comercial ingressassem nos cursos clássicos ou científicos, numa tentativa de aproximar as modalidades. Entretanto, ainda que posteriormente essa dualidade fosse eliminada de maneira legal (em 1961, com a Lei de Diretrizes e Base), a mesma permaneceu na sociedade principalmente na seleção de alunos para o acesso ao ensino superior. Ainda assim, a aproximação entre os cursos foi permanente até o declínio do ensino comercial, datado de 1971 (BARROS, 2014)

4.2 O ensino superior de administração e a profissão “administrador”

Spiandorello (2008) reforça em sua pesquisa a profissão de administração como uma construção da Modernidade e, por consequência, como referência do ideal de ordenação e de racionalização do trabalho. Este contexto moderno implicou em uma série de transformações sociais, dentre elas principalmente as advindas da industrialização, nas quais desperta as justificativas pelas quais a administração como ciência se fortalece.

Inicialmente, o empresariado já era responsável pela conformação do campo administrativo no Brasil e, conseqüentemente, pela adoção de ideais modernos de racionalização do trabalho através da adoção de métodos quantitativos de alcance de lucro e redução de custos nas primeiras fábricas locais (NICOLINI, 2004). De fato, segundo Coelho (2006), no Brasil o desenvolvimento das indústrias e a reforma do aparato estatal proporcionaram a valorização da administração, tanto como profissão tanto como ramo de ensino e pesquisa. Assim, o contexto da organização racional surge na sociedade industrial como atenuadora dos conflitos típicos do capitalismo deste período, mas principalmente como requisito para a modernização da sociedade, tão ansiada no período getulista no Brasil.

Este saber pela racionalidade era incluído nas metodologias administrativas importadas durante o desenvolvimento das escolas de administração, utilizadas como uma forma de assegurar o comportamento organizacional racional como meio de alcance da eficiência. Assim, como soluções enquanto produtos científicos (CURADO, 2001), estes novos modelos organizacionais permitiriam o avanço das sociedades consideradas modernas, isto é, que revelassem a ideia de progresso e evolução social (SPIANDORELLO, 2008). Para a difusão destas metodologias administrativas na sociedade, agentes fundamentais seriam, além do próprio Estado (a exemplo das criações do IDORT e do DASP), as instituições de ensino técnico e superior especializadas na divulgação destas ideologias (BARROS, 2013). Segundo Curado (2001), o processo de importação destas metodologias ocorreu de forma direta, ou seja, sob tradução integral dos materiais sobre o assunto; e indireta, ou seja, pela publicação nacional de reprodução sobre as metodologias.

Para o desenvolvimento das instituições de ensino, nota-se a inclusão da cientificidade administrativa através da adoção de programas estrangeiros de administração para alcançar o desenvolvimento do país. Isso porque estes programas, conforme já exposto, tinham como modelo o suporte e idealização das formas de organização de países desenvolvidos, estas enraizadas na racionalização do trabalho. Por conseguinte, pela influência direta destes modelos na criação dos cursos de administração, os ideais de racionalização foram propagados no conhecimento produzido nas instituições e com reprodução, enfim, na sociedade (BARROS, 2014).

Em resumo, Curado (2001, pg. 66) afirma:

“Durante a primeira metade do século XX, há a "importação tecnológica de métodos e processos de produção e, suas inerentes formas de administração e gestão desta produção." Esse processo de influência continua na década de 50, com a "disposição de fixar no cenário brasileiro um parque industrial eficiente e procede-se a uma virtual adesão a princípios de administração utilizados no mercado de trabalho americano, com a implantação de uma infraestrutura educacional parametrada naqueles padrões de ensino.”

Muitos autores reforçam o início da administração no Brasil com desenvolvimentos na Administração Pública (BARROS, 2014; NICOLINI, 2000; COELHO, 2006), a qual recebeu o enfoque tecnicista e burocrático baseado nas ideias científicas de racionalização, ainda que houvesse iniciativas também no setor privado. O período do Estado Novo, pelos investimentos no setor público na política estatal, foi fundamental para superar as deficiências no ensino profissionalizante viabilizando, por consequência, as condições para que a indústria

se desenvolvesse no país (ESTRELA, 2011). Entretanto, ainda que o setor privado enfrentasse dificuldades para obter recursos para o financiamento destas atividades estruturais e sociais, conforme Canabrava (1984), nos anos 1940 a demanda por profissionais especializados em Economia e Administração, até então menos evidente em instituições públicas, notou-se maior quantidade nestas empresas privadas, já que os estudos administrativos e econômicos eram introduzidos apenas nos cursos de Direito e Engenharia (BARROS, 2014).

No setor público, dois marcos fundamentais para o desenvolvimento da administração são evidenciados nos estudos sobre o assunto. Primeiramente, a fundação do Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT) em 1931, que recebeu um estudo particular no trabalho de Vizeu (2008). O IDORT foi considerado o pioneiro no treinamento em Administração na América Latina, bem como o órgão responsável por inaugurar a discussão a respeito de Administração científica nas organizações (ESTRELA, 2011) ao fornecer para a área empresarial, principalmente de São Paulo e Rio de Janeiro, uma programação regular de cursos voltados para a racionalização do trabalho (BARROS, 2013). Foi fundado por intelectuais e empresários da cidade de São Paulo como sociedade civil e sem fins lucrativos, sendo filiado ao Instituto Internacional de Organização Científica do Trabalho e foi uma instituição de utilidade pública, sendo assim reconhecida pelos governos federal e do Estado de São Paulo. Os ensinamentos primários sobre processos administrativos tiveram objetivo principal de estabelecer uma sociedade capitalista de base industrial, exigindo para tanto, devido à complexidade dos mesmos, a organização dos Conselhos Técnicos, capazes de fornecer ao Estado os conhecimentos especializados para a tomada de decisões (BARROS, 2013).

Em 1938, surge o segundo marco da administração pública no Brasil, quando foi requerido uma maior racionalização da máquina administrativa do Estado. Dessa maneira, foi criado o Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP), cujo objetivo era o de integrar de forma mais profunda os diversos setores da administração pública e protagonizar as atividades para a seleção e o aperfeiçoamento do pessoal administrativo. O órgão foi responsável por executar os estudos de administração pública entre 1938 a 1945, sob a orientação política do Estado Novo. É importante pontuar que a influência das instituições americanas manteve-se presente no trabalho em ambos os órgãos públicos, responsáveis também pelas teorias produzidas e reproduzidas pelas instituições acadêmicas americanas, oriundas da chamada Escola Clássica de Administração (VIZEU, 2008).

Outro grande marco para o ensino em administração no Brasil foi a criação do curso Superior em Administração e Finanças a partir do Decreto-lei nº 20.158, de 30 de julho de 1931 no qual as teorias administrativas passaram a ser tratadas de maneira direta, e não mais vinculadas às outras áreas de ensino, como frequentemente ocorria nos cursos de Direito e Engenharias (BARROS, 2014). O curso foi estabelecido na maioria das vezes anexado às escolas de comércio e ainda mantinha uma relação com disciplinas de Economia e Contabilidade, mas já abordava conhecimentos voltados à administração científica de Taylor e Fayol e objetivava institucionalizar, ainda que de maneira incipiente, o ensino misto entre as esferas pública e particular (SILVA, 1958). Ainda que o curso não tenha vingado, uma vez que foi extinto já em 1945, é possível considerá-lo como a primeira tentativa de formalizar um curso superior vinculado ao ensino de matérias administrativas (NICOLINI, 2000) e a base para elencar as disciplinas necessárias para a formação de futuros administradores (o currículo do curso será analisado na última seção deste capítulo).

As criações destas três grandes instituições contribuíram para a genealogia e consolidação da administração no país, que a partir de 1945 teve o ensino fortalecido pela separação das áreas de contabilidade, atuária e economia (até então, os alunos do curso recebiam o diploma em “economia” unicamente). Com esta separação, as disciplinas voltadas à administração ficaram sob domínio somente do curso contábil, elaboradas de maneira mais centrada e permitindo a formação mais técnica e pragmática do que aquela em conjunto com os economistas (BARROS, 2014). Este enfoque de ensino mais prático também era característica dos programas estadunidenses, voltados para o ensino de técnicas administrativas e cada vez mais penetrados nos estabelecimentos de ensino na área (COELHO, 2006) a partir dos critérios de racionalização do trabalho (SPIANDORELLO, 2008)

Ao mesmo tempo que autores defendam que a área de administração passou a ter importância e a conquistar cada vez mais espaço a partir do desenvolvimento destas instituições no âmbito público e privado (NICOLINI, 2003; SPIANDORELLO, 2008; COELHO, 2006), é interessante notar que a criação da ESAN como primeira instituição de ensino em administração em nível superior é contemporânea a estes eventos. Entretanto, ainda que a escola seja lembrada na maioria das referências sobre o período, em outras ocasiões a instituição era despercebida em meios de divulgação. Spiandorello (2008, pg. 105), que considerou este fato como controverso, exemplificando que ao mesmo tempo que a ESAN era

considerada em dois artigos escritos³⁰ da época como a “solução para a preparação dos dirigentes” um curso nos moldes da organização racional para os problemas ora vividos, nada sobre ela foi publicado sobre a escola na revista IDORT em circulação na época. Por certo, segundo a autora, a ausência de sinais de apoio por parte de instituições como o IDORT, levando a ESAN a se desenvolver de forma mais autônoma, talvez explique a dificuldade da escola em legitimar-se no campo.

Com estas transformações, garantiu-se por consequência, a partir da década de 40, o fortalecimento da profissão do administrador ao fornecer quadros para as empresas e para o poder público (BARROS, 2011). Nestes propósitos, ao definir a organização do estado administrativo e a partir das primeiras atividades do DASP, é no encadeamento das ações da FGV entre 1944 e 1952, fundada e conduzida por técnicos do DASP, que o ensino superior de administração pública institucionalizou-se no país, no momento de transação das referências europeias para as referências americanas. Segundo Coelho (2006), com a criação da EBAP³¹ (Escola Brasileira de Administração Pública), a trajetória do ensino de administração foi oficialmente iniciada, bem como ganhava identidade o ensino superior de administração pública no Brasil, incorporando as cadeiras básicas das ciências sociais e as aplicações das ciências administrativas. O autor também afirma que a partir da década de 50, diversas instituições de ensino dos EUA conjugaram o ensino de Administração Pública para Administração de Empresas, fato notório posteriormente também no Brasil. Os programas voltados aos negócios tiveram maior preferência dos alunos por razões financeiras e de interesses corporativos, voltados cada vez mais à gestão empresarial.

A institucionalização da EBAP/FGV desencadeou o processo de formação de outras escolas de administração no país, como a FACE/UFMG³² também em 1952 (BARROS, 2013), EAESP/FGV (ALCADIPANI & BERTERO, 2012) em 1954 e a FEA/USP em 1964 (VALE, 2013), todas, conforme suas peculiaridades, influenciadas pelos moldes americanos do pós-guerra. Neste contexto, em 1959 um importante acordo de apoio ao ensino superior em

³⁰Dois artigos publicados no nº 121 em janeiro de 1942, ambos escritos por A. M. Azevedo.

³¹O nome “EBAP” foi modificado para “EBAPE” (Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas) em 2001 (COELHO, 2006). Como este trabalho possui um recorte histórico de 1941 a 1961, o nome adotado será EBAP.

³²Este contexto também envolveu a criação da FACE (Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas de Minas Gerais), importante instituição para o desenvolvimento do ensino da administração e que também recebeu incentivos estadunidenses para o aperfeiçoamento dos programas universitários. A FACE foi objeto de estudo da tese desenvolvida por Amon Narciso de Barros (2013). Entretanto, nesta pesquisa, cujo foco é o contexto histórico de São Paulo no meio do século XX, priorizará a criação e as atividades da EAESP/FGV e da FEA/USP (BARROS, 2013).

Administração foi assinado, envolvendo prioritariamente as escolas da FGV, visando a criação ou a consolidação dos cursos em quatro universidades federais: a da Bahia (UFBA), do Rio Grande do Sul (UFRGS), de Minas Gerais (UFMG) e de Pernambuco (BARROS & CARRIERI, 2011). Entretanto, ainda que somente as duas primeiras tivessem permanecido no programa³³, conclui-se que é entre o embate ideológico da Guerra Fria que ocorre a instauração dos cursos de administração brasileiros, e portanto, foram bastante influenciados pelos fatores relacionados à época (BARROS, 2011).

Ademais, a criação da ESAN, assim como as principais instituições de ensino em administração, antecede a formalização e o reconhecimento da profissão do administrador, reconhecidos por lei somente através da Lei 4.769, em 9 de setembro de 1965, cujo texto reconhece a profissão do Administrador (ESTRELA, 2011). Após a lei, foi restrito o acesso ao mercado de trabalho na área somente os profissionais diplomados em nível superior em instituições de ensino em Administração. Em exceção, somente seriam reconhecidos como administradores sem a formação superior aqueles que exercessem atividades profissionais nessa área até a promulgação de regulamentação da profissão.

Para fins sistemáticos, a história do ensino da administração do Brasil, resumida pelo currículo mínimo para a formação da profissão, é dividida em três ciclos (BRAGA et. al, 2011). No primeiro, é marcado pela aprovação do primeiro currículo mínimo do curso em 1966, através do Parecer nº 307/66. Posteriormente, em 1993, a partir dos conselhos e da preocupação de aprimorar a qualidade dos cursos de administração, a Associação Nacional dos Cursos de Administração (ANGRAD) e o Conselho Federal de Administração (CFA) atuaram para a criação de um novo currículo mínimo para o curso de administração, inaugurando assim o segundo ciclo do ensino de administração no Brasil. O terceiro ciclo é inaugurado após a aprovação da Resolução CNE/CES nº 4, de 13 de julho de 2005, a partir do qual a matriz curricular dos cursos de administração passa a ser formada por competências, e não mais por currículos mínimos. A composição do primeiro currículo mínimo será analisada na próxima seção, para futuramente ser analisada de maneira mais crítica e, no próximo capítulo, para análise dos currículos ministrados na ESAN.

³³As universidades de Minas Gerais e de Pernambuco se retiraram. Em parte, a recusa se deu em razão da posição subordinada no acordo face às escolas da FGV, no caso da primeira, e da oposição do corpo estudantil à participação dos EUA no caso da segunda (BARROS & CARRIERI, 2011).

4.3 O currículo em Administração

Anteriormente ao currículo mínimo estabelecido em 1966 por meio do Parecer n.º 307/66, é possível perceber uma formação inicial do conteúdo ministrado aos futuros profissionais, os quais ainda não eram reconhecidos como administradores por profissão, mas já exerciam na prática funções correspondentes.

Conforme já colocado, ainda que, assim como no Brasil, as escolas de comércio fossem consideradas em outros países os primórdios dos cursos superiores, estas instituições não ofereciam cursos nos moldes acadêmicos, mas sim visavam a preparação profissional e prática dos alunos (BARROS, 2014), marcando assim a diferença entre o ensino técnico superior e o ensino universitário. A partir das considerações de Barros (2011), ao completar estes cursos, os alunos obtinham um diploma de nível superior na área comercial que permitia o aluno a ascender profissional e financeiramente na época, ao ocupar cargos médios no serviço público ou para exercer a função de contador.

A partir das escolas de comércio, dois ciclos de ensino comercial foram criados em 1943 através da “Lei Orgânica do Ensino Comercial” (BRASIL, 1943, s. p.), ministrados pelas escolas técnicas de comércio ou pelas escolas comerciais. Os cursos eram divididos da seguinte maneira:

- a) O primeiro curso corresponderia ao curso comercial básico, com duração de quatro anos e articulado com o ensino primário, tendo resumidamente como conteúdo elementos gerais e fundamentais do ensino comercial;
- b) O segundo curso seria composto por cinco cursos, denominados cursos comerciais técnicos articulados com o ensino secundário e o ensino normal de primeiro ciclo. Cada um tinha duração de três anos e ofereciam resumidamente como conteúdo o ensino de técnicas próprias ao exercício de funções especiais no comércio ou na administração dos negócios, seja de caráter público ou privado. Os cursos eram divididos da seguinte maneira:

**DIVISÃO DOS CURSOS
COMERCIAIS TÉCNICOS**

1. Curso de comércio e propaganda.
2. Curso de administração.
3. Curso de contabilidade.
4. Curso de estatística.
5. Curso de secretariado.

Quadro 1: Nomes dos cursos comerciais técnicos compondo o segundo curso comercial. Fonte: Elaboração Própria.

Os programas voltavam-se essencialmente ao ensino de disciplinas e de práticas educativas. Além destas matérias, os alunos também deveriam cumprir práticas educativas como educação física (obrigatória até a idade de vinte e um anos) e canto orfeônico (obrigatório até a idade de dezoito anos). O ensino de religião poderia ser incluído no curso, mas não era uma prática obrigatória. Todas as disciplinas estavam inseridas em programas, estes periodicamente revistos, organizados em sumários e instruções metodológicas adequadas. Para avaliação, em notas entre zero e dez, eram utilizados lições e exercícios, estes constituídos como objeto em sala de aula, e exames em duas modalidades, os de admissão e o de suficiência, além de trabalhos complementares para integrarem o quadro do curso.

Na maioria das vezes anexo às escolas de comércio, o curso de Administração e Finanças, estabelecido em 1931 e em regime até 1945, apostava em um ensino vocacional em temas relacionados à administração, inclusive na área da administração científica (BARROS, 2014). Segundo Silva (1958), o curso estava inserido no rol do ensino comercial, juntamente com outros cursos técnicos, como de secretário, guarda-livros, administrador-vendedor, atuário e de perito-contador, e um curso elementar de auxiliar do comércio, mas era diferenciado por ser considerado, pela lei, um curso superior³⁴. Tanto que em 1943, através do Decreto-lei 6.141, o curso de Administração e Finanças foi transferido

³⁴ Segundo Silva (1958, pg. 254), o curso superior de Administração e Finanças “apresentava algumas características estranhas e até pilhéricas” por dois motivos: Ainda que legalmente fosse considerado um curso superior, não era considerado como tal pelo Ministério da Educação e embora fosse um curso de Administração e Finanças, ao final os alunos eram contemplados com um diploma de “bacharel em Economia”. Além disso, para cursar as disciplinas era exigência a posse de um diploma de perito-contador ou de atuário, privilegiando o título de economista somente uma camada específica da população. Assim, fica claro, apesar do esforço do desenvolvimento no ensino da administração, a dificuldade na época em desvencilhar as disciplinas administrativas de outras áreas de conhecimento, principalmente às econômicas e contábeis.

juridicamente para a Diretoria do Ensino Superior, modificando o grau dos formandos com o diploma (BARROS, 2014).

O curso, com duração de três anos, contava com o seguinte currículo de disciplinas (Silva, 1958, pg. 17):

CURRÍCULO DO CURSO DE “ADMINISTRAÇÃO E FINANÇAS”
1) matemática financeira;
2) geografia econômica;
3) economia política;
4) finanças e economia bancária;
5) história econômica da América e fontes da riqueza nacional;
6) direito constitucional e civil;
7) direito internacional comercial;
8) direito administrativo;
9) direito Industrial e operário;
10) direito público internacional;
11) política comercial e regime aduaneiro comparado;
12) legislação consular;
13) ciência da administração;
14) contabilidade de transportes;
15) contabilidade pública;
16) psicologia, lógica e ética;
17) sociologia

Quadro 2: Currículo do Curso de Administração e Finanças. Fonte: Elaboração Própria.

Ainda que fosse uma atitude pioneira, o curso de Administração e Finanças não se desenvolveu completamente, com estatísticas consideradas frustrantes para os pesquisadores (SILVA, 1958). Nota-se que apesar das tentativas de independência, as disciplinas administrativas ainda estavam vinculadas às outras áreas de ensino, principalmente no Direito, não despertando o interesse do público alvo por afastar-se dos assuntos comerciais próximos à realidade do mercado comercial. Houve até mesmo a tentativa de um curso semelhante para ser o substituto após 1945 através de um novo Projeto de Lei, mas sem sucesso na continuação (BARROS, 2014).

Até a regulamentação da profissão do administrador em 1965³⁵, eram poucos os cursos superiores de administração reconhecidos (RODRIGUES, 2002), sendo o mais recente o curso da FEA-USP, que passou a ministrar cursos de administração pública e de empresas a

³⁵ Lei n.º 4.769, de 09/09/1965

partir de 1963 (VALE, 2013). O currículo mínimo dos cursos superiores em administração, estabelecido pelo Parecer nº 307, de 08/07/1966, passou a habilitar o profissional para o exercício da profissão de “Técnico de Administração”, futuramente modificada para “Administrador” em 1985. Este currículo seria a matéria prima para o regimento dos cursos para estabelecer as disciplinas mínimas, havendo a possibilidade de ser complementado com outras matérias conforme a especificação de cada instituição e possibilidades individuais dos alunos (BRASIL, 1961)

Sem distinguir matérias de caráter básico e profissionalizante, o currículo mínimo do curso de Administração, que habilitava ao exercício da profissão de Técnico de Administração, era composto das seguintes matérias (ESTRELA, 2011; SILVA, 2008):

PRIMEIRO CURRÍCULO MÍNIMO EM ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS (1966)
<ul style="list-style-type: none"> • Matemática; • Estatística; • Contabilidade; • Teoria Econômica; • Economia Brasileira; • Psicologia aplicada à Administração; • Sociologia aplicada à Administração; • Instituições de Direito Público e Privado; <ul style="list-style-type: none"> • Legislação Social; • Legislação Tributária; • Teoria Geral da Administração; • Administração Financeira e Orçamento; • Administração de Pessoal.

Quadro 3: Primeiro currículo mínimo em Administração de Empresas (1966). Fonte: Elaboração Própria.

De forma optativa, o aluno poderia cursar Direito Administrativo, Administração de Produção ou Administração de Vendas, disciplinas consideradas como complementares. Com um mínimo de 2.700 horas/aulas, a serem ministradas em quatro ou cinco anos, o curso exigia, também, estágio supervisionado, de seis meses, junto às organizações privadas ou públicas. (BARROS, 2014). O currículo do curso respeitava as condições para a formação universitária em Administração, que segundo Leme (1960) correspondiam primeiramente à ampliação da cultura geral (um requisito imprescindível) e à preparação para o exercício da profissão ao abranger um conjunto de informações que transcendessem o limite das organizações de

trabalho. Para esta cultura abrangente, disciplinas como Sociologia, Psicologia, Direito, História, Geografia, Matemática e Estatística forneciam os instrumentos e métodos de trabalho na análise dos problemas na prática.

Em análise, o primeiro currículo mínimo apresentava o administrador como um solucionador de problemas, revelado pela redução da rigidez quanto à especialização técnica e na prioridade da formação com ênfase nas relações. Conforme salienta Silva (SILVA, 2007, pg. 5);

“Dessa forma, podemos concluir, previamente, que a primeira regulamentação do ensino de administração não apresenta a rigidez e o engessamento entendidos pela maioria instituições como dificultadores para elaboração dos seus currículos ou projetos pedagógicos e sim o não gozo de uma “liberdade que sempre deteve e raramente exercitou”.

4.4 Breve análise sobre currículo das escolas superiores de ensino

Previamente, esclarece-se aqui a dificuldade de análise do currículo em administração no recorte histórico em questão, apesar de extenso conjunto de estudos curriculares na área (ver SILVA, 2008). A maioria das pesquisas realizadas sobre o desenvolvimento e produção de currículos das IES foram direcionadas às ações após a formalização da profissão do administrador em 1965 e a promoção do currículo mínimo aos cursos em 1966. Assim, para uma análise dos currículos da ESAN entre 1941 e 1961, não há análises prontas sobre o desenvolvimento e evolução das disciplinas até a formalização do administrador como um profissional com curso superior.

Explorando pelo viés histórico, percebe-se que o ensino de administração se desenvolveu de maneira rápida no Brasil, mesmo com a oficialização tardia da profissão. Apesar da notável influência americana no desenvolvimento da área no Brasil, deve-se lembrar que as influências originais dos cursos de ensino superior no país eram baseadas nos modelos europeus, os quais, aos poucos, foram sendo desvirtuados conforme os processos históricos (COELHO, 2006). Maranhão (2010) reforça este ponto ao mencionar que a estrutura do ensino superior brasileiro deu-se com base no modelo francês, cuja característica principal é sua matriz de ensino universitário profissionalizante.

Entretanto, é evidente que esta referência francesa não ocorreu sob os mesmos contextos sociais no Brasil, já que na época a França preparava os alunos para uma missão universitária desde o ensino médio, exercitando-os desde então para questões culturais e científicas. Por consequência, nestes padrões o jovem estaria mais preparado para a escolha de sua profissão futura, ao contrário do ocorria no Brasil. A adaptação deste modelo ao sistema de ensino brasileiro foi exclusivamente direcionada ao ensino superior, perpetuando uma estrutura do ensino médio desprovida de questões relativas à cultura, filosofia e ciência. Nestas condições, o jovem brasileiro recém-saído do ensino básico escolhia sua profissão de maneira mais precoce, sem refletir sobre o futuro daquela a ser seguida. E foi exatamente essa escolha precipitada de profissão que marcou o início da vida acadêmica no Brasil, fato que contrariava o modelo americano de ensino superior adotado a partir das escolas de administração (MARANHÃO, 2010). Portanto, a adoção do modelo dos Estados Unidos para estas instituições de ensino, além de ser condizente com as questões estratégicas que permeavam o contexto da Segunda Guerra Mundial (TOTA, 2000), serviu para delinear, assim como no ensino americano, um curso de graduação de formação geral e científica.

Nicolini (2000) aponta para uma crítica importante quanto ao desenvolvimento das escolas de administração serem na maioria das vezes vinculadas às faculdades isoladas e privadas, movimento típico do processo de expansão do ensino superior do país. Essa desvinculação com as universidades, no interior das quais era frequente a criação e a evolução dos cursos superiores, impedia a construção científica no campo de administração, conforme o autor cita no trecho:

“O fato de não estarem vinculadas essas instituições às universidades permitiu um crescimento do número de escolas em escala exponencial. Assim, a maior parte das instituições que ofereciam o curso de Administração estava desvinculada do processo de construção científica. Abriram mão do seu papel como sujeito da história administrativa, para apenas repetir o que já estava sistematizado por outras instituições no Brasil e, particularmente, no exterior. Descolaram-se da investigação e da discussão científica e da necessária redução sociológica do conhecimento que ministram.” (NICOLINI, 2000, p.19-20)

Um dos principais fatores para esta dissociação foi a recorrente relação, no setor administrativo, da formação universitária com a formação profissional, fundamental no período de criação das primeiras instituições de ensino entre as décadas de 40 e 60. A crítica a estes currículos, frequentemente considerados “rígidos” e demasiado interdisciplinares (MOREIRA & CANDAU, 2007; NICOLINI, 2003), deve levar em conta o contexto histórico e tecnicista pelo qual a administração foi estabelecida como ensino superior e o foco no

treinamento de profissionais para as empresas emergentes na época. Outra crítica amiúde à formação do administrador relacionada à estrangeirização das bibliografias dos cursos também deve reconsiderar a contextualização do período, uma vez que até acordos foram feitos entre instituições para incentivar a ida dos professores dos cursos de Administração no Brasil para exterior para sua capacitação, ao mesmo tempo que profissionais norte-americanos eram trazidos para atuarem nas novas escolas.

Segundo Barros, (BARROS, 2013, pg. 149), estes profissionais norte-americanos atuaram mais no campo de ciências políticas, já que a Fundação Ford não financiou departamentos de outras ciências humanas, como por exemplo o de história. Por este motivo, estas áreas de humanidades permaneceram sob influência de um modelo tradicionalmente europeu. Ainda assim, de uma maneira geral, apesar de ter atuado para uma forte divulgação do americanismo, as atividades da Fundação Ford no ensino superior brasileiro foram benéficas inclusive às Ciências Sociais pelo desenvolvimento na área através dos investimentos nas pesquisas. As críticas à influência americana no ensino de Administração no Brasil foram posteriores se comparadas às outras áreas, tornando-se mais evidente após os argumentos apresentados pelas Ciências Sociais.

Segundo Moreira e Candau (2007, pg. 54), é preciso considerar que esta influência americana no ensino curricular brasileiro não ocorreu somente como pura e simples transferência dos estudos curriculares americanos, já que, contrariamente, eram notórios atos de resistência. Em consequência, estes conflitos resultavam em constantes alterações e adaptações nos currículos da área. Portanto, para o autor é preferível falar em influência americana geradora de uma “hibridização curricular”, na qual “... tendências , modelos e discursos curriculares distintos disputam, mobilizam e articulam antigas verdades na produção de novas significações”.

Além da compreensão sobre o contexto histórico que persuadia a formação dos cursos em administração, é importante também considerar a influência política e social da própria instituição de ensino vinculada ao currículo estudado. Uma reflexão desta categoria permite uma visão crítica, por parte do aluno, da profissão para qual está graduando e compará-la à sua situação legal e profissional no mercado de trabalho, uma vez que esta estrutura está ligada às possibilidades pedagógicas proporcionadas pelas escolas. Esta perspectiva está associada à discussão política proposta por Barbosa (MOREIRA,1990) sobre os currículos, a qual aborda a importância do papel dos personagens sociais envolvidos nas instituições de

ensino (como professores, alunos e funcionários) como formuladores das políticas curriculares com as quais trabalham. Esta perspectiva, como já salientado, permite uma análise voltada à contextualização do ensino em administração no Brasil, propõe reiterar a importância da compreensão dos contextos de época ao abordar o fenômeno educativo proposto.

Sobre o currículo mínimo de administração decretado em 1966, alvo das críticas mais recorrentes quanto ao curso de graduação (BARROS, 2014), a maioria delas é pelo fato de limitar o rol de disciplinas ministradas durante o curso, privilegiando “os conteúdos fixados em detrimento dos processos pedagógicos” (NICOLINI, 2000, pg. 23). Segundo Nicolini (2003), apesar deste regime garantir que a formação cumpra padrões básicos de qualidade e uniformidade necessários à obtenção do diploma, além de tornar a formação do administrador pouco humanista este estilo de graduação é pouco flexível e contribui para a denominada “fábrica de administradores”. Além disso, a padronização do currículo molda o aluno para um “produto final” até o mercado de trabalho, sem um projeto pedagógico para prepará-lo com um diferencial ou para uma visão pluralista para enfrentar os desafios da profissão (FISCHER et. al, 2006). Desta maneira, os futuros administradores encontram dificuldades porque o currículo ministrado não prioriza as matérias estruturais da área, ensinadas geralmente nos primeiros anos do curso, e consideram de maior relevância as disciplinas práticas, mas que também não possuem uma base teórica mais aprofundada. (CASTRO, 2003)

Contemporâneos à instauração do regime do currículo mínimo nos cursos de administração, dois importantes textos foram escritos criticando como a formação de administradores ocorria até 1967 (SILVA, 2008). Primeiramente, a obra de Wahrlich (1967) descreveu a importância da criação de um currículo que integrasse os conhecimentos da administração pública e da administração de empresas, até então ensinadas em currículos específicos, para uma formação mais completa dos alunos. Para tanto, foi denominado pelo próprio Conselho Federal de Educação a formação do currículo mínimo em “administração”, uma vez que o profissional formado seria designado como “técnico em administração”, sem a especificação “público” ou “de empresas”. Nesta linha, a discriminação de disciplinas e a crítica à dosagem de ensino prático e teórico foram assuntos debatidos no trabalho de Guerreiro et al (1967), que salientaram, em conclusão, a urgência de um currículo que também preparasse o corpo discente para atender a administração pública, uma vez que o desenvolvimento da sociedade

abrangia não só a administração de empresas, principal foco de interesse das instituições de ensino até então.

Fica claro, a priori, seguindo a premissa que há um sentido de poder comprometido ao abordar o currículo de uma IES (SILVA, 2008), que assim como a influência do contexto histórico foi determinante para o desenvolvimento da administração principalmente como área de ensino, por consequência a formação do currículo para os alunos na área, vista pela ótica histórico-sociológica, também deve ser considerada através dos desenvolvimentos políticos, econômicos e legais da época. Por fim, a regulamentação do currículo no ensino em administração, um curso superior tardio se comparado a outras áreas de ensino pelo fato da interdisciplinaridade com as áreas econômicas, foi sempre orientada (por este ou outros motivos) para a busca da identidade do administrador como centro da solução dos problemas no âmbito empresarial e público (SILVA, 2008). Portanto, ao analisar currículos prévios à regularização destes requisitos mínimos é necessário ter em consideração a influência dos programas estadunidenses de ensino e os acontecimentos locais e particulares de cada instituição para formular o programa de disciplinas dos cursos. O próximo capítulo abordará, assim, as particularidades da ESAN (e os seus currículos primários) como escola de ensino em administração e negócios inserida neste contexto histórico e social dissertado até aqui.

5 A CRIAÇÃO DA ESAN (1941-1961): DESENVOLVIMENTO DA PRIMEIRA FACULDADE DE ADMINISTRAÇÃO

Ao longo dos anos 50 e 60, duas grandes faculdades, inseridas em instituições maiores como a USP e a FGV, destacaram-se no ensino de Administração: a EAESP (Escola de Administração de Empresas de São Paulo) em 1954 e a FEA (Faculdade de Economia e Administração) em 1964.

No caso da EAESP, o compromisso assumido pela Fundação Getúlio Vargas advém de um desejo desde a sua origem de criar uma escola de administração (ALCADIPANI & BERTERO, 2012). Registros de atas de reunião da época relatam entendimentos prévios entre a fundação e o Conde Francisco Matarazzo, que já em 1944 demonstrava interesse por um projeto desta natureza. No caso da FEA, a instituição foi criada em 1946 como uma faculdade de economia e contabilidade, mas o curso de graduação em administração foi iniciado somente em 1964 (BERTERO, 2006). O Departamento de Administração criado na Universidade de São Paulo, estruturada com a cátedra como unidade básica até então, ocorreu após às iniciativas, e influência, de dois professores da Escola Politécnica: Ruy Aguiar da Silva Leme e Sergio Baptista Zaccarelli nos anos de 1960 (VALE et. al, 2013).

Embora ambas simbolizem a concretização do ensino a administradores na região de São Paulo e com repercussão no Brasil, já em 1952 este ensino era reconhecido pela criação da EBAP e pelo início das atividades da FACE/UFGM, ambas direcionadas à administração pública. Ainda assim, todos estes cursos datados do início da década de 50 não foram os primeiros projetos de escolarização da função de administrar, bem como não foram as primeiras instituições criadas a partir de modelos norte-americanos. É preciso ponderar que o projeto de institucionalização do ensino de Administração do país é mais antigo, datado em 1941 com a criação da ESAN (Escola Superior de Administração e Negócios), fundação primogênita de Padre Roberto Sabóia de Medeiros, personagem jesuíta e sempre mencionado nos documentos sobre a instituição como “gênio criador”, “intuitivo” e “realizador”. A escola foi projetada com o seguinte pensamento do padre: “se da qualidade, valor e vitalidade da célula (o homem), depende a vida do órgão (Empresa econômica), outra coisa não se deveria fazer senão cuidar da formação global do homem de empresa (comandantes e comandados)”.

Segundo Spiandorello (2008), a baixa quantidade de material encontrado nas publicações sobre a história da administração reforça a noção do quanto é relevante trazer essa discussão à tona. Desta maneira, este capítulo abordará o contexto que envolveu a criação da ESAN, desde a filosofia jesuítica, influente e presente no trabalho de Padre Sabóia de Medeiros para então analisar a instituição da escola e seu respectivo currículo do curso de administração.

5.1 A Fundação Jesuíta no período de criação da ESAN

Sinteticamente, a atividade jesuíta no Brasil pode ser resumida em três grandes períodos, conforme a imagem abaixo:

I. Período da Fundação e Expansão dos Colégios

1ª Etapa: do início do trabalho dos jesuítas em colégios (1542) até a publicação da *Ratio Studiorum* (1599);

2ª etapa: da aplicação da *Ratio* (1599) até a supressão da Ordem (1733);

3ª etapa: durante o período da supressão, quando a Ordem ainda manteve alguns colégios (1773 a 1814).

II. Período de Busca da Recuperação da Tradição Pedagógica

4ª etapa: das tentativas de resgate da *Ratio Studiorum* a partir da restauração da Ordem (1814) até a recomendação da 25ª Congregação Geral (1906) de elaboração de planos de estudos regionais em substituição a uma *Ratio* universal;

5ª etapa: da elaboração dos *Ordo Regionales Studiorum* (1906) até a 31ª Congregação (1965).

III. Período de Intensificação da Renovação Pedagógica Jesuítica

6ª etapa: a convocação para a renovação dos colégios: da 31ª Congregação Geral até a definição da missão do “serviço da fé e a promoção da justiça” na 32ª Congregação Geral (1975);

7ª etapa: a definição da atual pedagogia jesuítica: da 32ª Congregação Geral até a publicação das *Características da Educação Jesuíta* em 1986;

8ª etapa: a adequação constante ao mundo cambiante: a partir da publicação das *Características*, passando pela *Pedagogia Inaciana*, em 1993, o novo paradigma pedagógico jesuítico.

Quadro 4: As atividades jesuíticas e os seus períodos. Fonte: KLEIN, L. F, 1991. Pg. 76

O *Ratio Studiorum* (abreviação de “*o Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesu*”) era o documento jesuíta resultante da codificação do Plano de Estudos da Companhia de Jesus, voltado por sua vez à instrução da prática docente e à listagem de obrigações quanto ao cargo ocupado pelos professores. Este plano pedagógico jesuítico foi instituído pelo ingresso cada vez mais significativo de alunos externos e da falta de experiência dos professores no século XVI, exigindo a normatização do trabalho em colégios. Além disso, o documento combinava os estudos humanísticos com os estudos científicos, já que, como a formação ideal dos professores era possibilitar o desenvolvimento das capacidades para o exercício da virtude (LORETO JUNIOR, 2008), era necessário ensinar a teoria juntamente à moral cristã. Segundo Franca (1951, pg. 1):

O *Ratio Studiorum* preceitua a formação intelectual clássica estreitamente vinculada à formação moral embasada nas virtudes evangélicas, nos bons costumes e hábitos saudáveis, explicitando detalhadamente as modalidades curriculares; o processo de admissão, acompanhamento do progresso e a promoção dos alunos; métodos de ensino e de aprendizagem; condutas e posturas respeitadas dos professores e alunos; os textos indicados a estudo; a variedade dos exercícios e atividades escolares; a frequência e seriedade dos exercícios religiosos; a hierarquia organizacional; as subordinações...

O *Ratio* influenciou o modelo pedagógico das instituições de ensino no Brasil, conforme entrevista com o Pe. Delboux. Com o desenvolvimento ao longo dos tempos, o documento foi utilizado e reconhecido prestigiosamente nos meios educacionais mediante atualizações no sistema de ensino, em especial, mediante a 31ª Congregação Geral (FRANCA, 1952). Ainda assim, poder-se-ia perceber uma clara divisão entre os padres jesuítas como idealizadores ou como perseguidores do modelo proposto pelo *Ratio*. A formação jesuítica, entretanto, sempre

ligada à educação, explica, de certa forma, o carisma e a sólida estrutura com os quais seus educadores ficaram reconhecidos (GALVÃO, 1991) como a figura de Padre Sabóia de Medeiros, figura central na criação da ESAN, conforme será exposto.

No período entre 1911 e 1925, a Companhia de Jesus havia dividido o Brasil em três regiões principais: a região Meridional, correspondente aos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná, que foi confiada aos Padres vindos da Província Germânica; a região Central, correspondente aos Estados do Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais, Espírito Santo e Goiás, confiada aos Padres vindos da Província Romana e a região Setentrional, correspondente aos estados do Norte e Nordeste do Brasil e confiada aos Padres vindos da Província Lusitana.

Em fins de 1925, a divisão jurídica dos jesuítas Central, que se chamava até então “Missão da Província Romana no Brasil Central”, foi elevada a Vice-Província Independente da Europa e posteriormente, essa Vice-Província foi transformada na Província do Brasil e, a partir do ano de 1972, recebeu a designação de Província do Brasil Centro- Leste (MAIA, 1991, p. 27.). Pe. Sabóia exerceu seu apostolado na Província do Brasil Centro-Leste, iniciando seu exercício jesuítico quando ainda era chamada Província do Brasil Central (LORETO JUNIOR, 2008). A atuação de Pe. Sabóia na região assemelha-se, principalmente, o quinto princípio de Santo Inácio, o qual diz que “uma resposta amorosa e livre a Deus é mais do que especulativa, é preciso praticar as obras” (SCHMITZ, 1994, pg. 240). Neste sentido, a educação jesuítica é para um compromisso de vida ativa de serviço.

Segundo Peters (2001), há três grandes características do ensino superior jesuíta, constituindo o denominado “Paradigma Inaciano”: Experiência, Reflexão e Ação. Primeiramente, a Experiência refere-se ao sinônimo atual de vivência, empatia e é o ato de embeber-se no objeto, envolver-se emocionalmente com ele. Esta virtude foi fundamental para Pe. Sabóia conseguir acompanhar e impulsionar o ritmo do polo industrial da época, tanto para a FEI como para a ESAN. Outra característica é a Reflexão, referente ao denominado “pensamento pensante” como um pensamento crítico e que passa pelo crivo da razão, atuante pelos jesuítas junto ao ensino. Através dele, é possível pensar acima do que já existe e produzir conhecimentos novos ou, pelo menos, aqueles assimilados, repensados e recriados pela própria razão.

Por fim, a característica mais evidente em Pe. Sabóia, é a Ação, já que após o conhecimento da realidade é preciso atuar nela. Os estudos nos espaços jesuítas “...sempre possuíram um peso político, um componente social, uma energia voltada para o real, a fim de devolver-lhe, sob forma de ação eficaz, o que a experiência e a reflexão informaram ao seu respeito” (PETERS, 2001. Pg, 95). A ação é realizada a partir de técnicas e das tecnologias que as produz no universo físico, e atinge a cultura e as estruturas da sociedade no universo social.

O aspecto da ação, muito presente na figura de Padre Sabóia, também é condizente com a encíclica *Rerum Novarum*, publicada no mês de maio de 1891 pelo Papa Leão XIII e considerada uma encíclica social, conforme já exposto nesta pesquisa. Este documento defendia a ação de maneira mais enérgica e focada em busca da solução dos grandes problemas que afligiam a classe trabalhadora. Em um contexto histórico no qual as transformações sociais voltaram-se ao desenvolvimento da industrialização e à aproximação dos princípios cristãos às políticas implantadas nos governos, a partir da publicação do documento passou-se a valorizar a filosofia de fraternidade entre as classes sociais através de ações moralizantes dirigidas à sociedade, ainda que as verdadeiras causas dos problemas sociais da perspectiva capitalista não fossem discutidas em profundidade.

Por esta vertente social, a *Rerum Novarum* foi exaltada como a “carta dos trabalhadores” em certos meios católicos, mas por outros foi considerada como um documento “essencialmente anti-socialista, de inspiração reacionária e cuja influência foi em todo o caso reduzida no movimento de emancipação operária” (LORETO JUNIOR, 2008, pg. 74). Exemplos das medidas implantadas através do documento foram a regulamentação do trabalho das mulheres e das crianças, fomentar a prática da caridade em prol dos pobres, a percepção da igualdade e da justiça e a condenação da busca por lucros rápidos e desproporcionais, todas também contrárias ao liberalismo ideológico (EDUCAÇÃO INACIANA, 1999)

5.2 A figura de Padre Roberto Sabóia de Medeiros

Em 1980, o então presidente da Ação Social e Fundação de Ciências Aplicadas Pe. Aldemar Moreira escreveu que mesmo após 25 anos da morte de Pe. Sabóia de Medeiros, o mesmo “... permanece vivo na continuidade de sua força idealizadora na grande obra educacional”

(SOUZA, 1980, pg. 5). De fato, o nome do padre jesuíta é constantemente lembrado como ícone de inovação e empreendedorismo em discursos por vezes até laudatórios, mas sobretudo como um homem à frente de seu tempo, numa época com poucos modelos de Escolas a seguir.

Pe. Roberto Sabóia de Medeiros nasceu no Rio de Janeiro, em 18 de maio de 1905, filho de José Saboia Viriato de Medeiros, advogado de renome e jurista acatado. Sua família era de classe alta (percebe-se em sua biografia a presença de governantas de estilo inglês, várias viagens à Europa, estudos em colégios renomados como Colégio Anchieta e São Luis) e com forte presença cristã (inclusive a presença de um papa, Adriano VI, como tio distante de Pe. Sabóia). A vocação para o sacerdócio veio da avó materna com quem aprendeu a rezar e a valorizar a vida mesmo nas dificuldades.

Aos 17 anos, Sabóia de Medeiros foi admitido no Noviciado da Companhia de Jesus, na região da Vila Mariana, reforçando seu interesse pelos livros e estudos e quando iniciou sua influência ascética. Passou por todas as fases clássicas da formação jesuíta, como o Junioriado (1924), Filosofia na Faculdade Nossa Senhora Medianeira em Nova Friburgo de 1927 a 1929, Magistério no Colégio São Luís no final de 1929 e, por fim, Teologia na Faculdade de Teologia em San Miguel, província de Buenos Aires, em 1934. Desde o início dos estudos, Pe. Sabóia destacou-se pela sua capacidade de liderança, tanto no âmbito espiritual como no âmbito material. Ademais, ficou conhecido por unir duas características tidas como visionárias em um só indivíduo: visão e ação.

Efetivamente, a ação era movimento fundamental para a atividade de Pe. Sabóia, tanto que seu lema era “*Quod deest me torquet*”, ou “tudo que falta me atormenta”, mesmo lema utilizado no brasão da ESAN. Quase como um mantra, a frase revela a grande influência do Padre por Maurice Blondel³⁶ por cujas obras tinha predileção. Blondel era designado por vezes como o “filósofo da ação”³⁷ e, junto às leituras de John Henry Newmann, o jesuíta foi influenciado pela capacidade rara de entender e conquistar as pessoas. Segundo documento de 31 de março de 1951 (“A vitória do Padre Sabóia”), apesar ser um homem “ocupadíssimo” e por “sempre ter um dilúvio de problemas a resolver”, Arlindo Silva, autor do texto, afirma

³⁶ Filósofo Francês (1861-1949).

³⁷ Seu livro principal, *A ação*, foi oriundo de uma tese defendida na Sorbone. Para Blondel, o entendimento da ação deveria ser levado ao ponto de uma “ciência”, uma ciência, no entanto, que, deve ir além das limitações da concepção de ciência como um simples objetivo. Esta ciência seria, portanto, particularizada no assunto conhecer e agir. (PIMENTEL, 2008)

que o próprio padre teria confessado que gostava “intensamente” desta agitação, do contrário a vida seria monótona demais e depois, “ninguém havia o obrigado a tomar sobre seus ombros um encargo de tamanha responsabilidade como a “Ação Social”. De maneira incessante, Sabóia buscava, principalmente em famílias e empresários abastados, quantias de doações.

Próximo à criação da ESAN, Pe. Sabóia tinha relacionamento com grandes autoridades do país, inclusive com Getúlio Vargas. O próprio ditador do Estado Novo (1937-1945) convidava o Pe. em visitas ao Rio de Janeiro para ouvi-lo em assuntos de grande importância. Na biografia do jesuíta, é descrito uma grande intimidade com o Chefe de Governo, “...permitindo-se tratá-lo com pilhérias e até mesmo com apelidos jocosos”. Acrescentava que “Getúlio acatava seus pareceres e se divertia com suas piadas espirituosas”. (SOUZA, 1980, pg. 72) Outra personalidade famosa que mantinha contato³⁸ com o padre na época era Aldous Huxley, autor do renomado “*Admirável Mundo Novo*”, documentado através de uma correspondência trocada em 27 de dezembro de 1945 ao desejar votos do ano novo de 1946. Segundo Loreto Junior (2008), ambos tinham pensamentos concordantes, principalmente quando consideravam o uso da ciência aplicada como um meio para atingir o bem dos seres humanos, e possivelmente este foi o motivo pelo qual o Padre Sabóia denominou Fundação de Ciências Aplicadas a mantenedora da Faculdade de Engenharia Industrial.

Segundo depoimento do professor Jorge Wilson Hildsorf, ingressante na FEI em 1947:

“[Padre Sabóia] era alto, magro, cabelos brancos, de sorriso franco e aberto, ligeiramente curvo, o que o dava a impressão de que queria ouvir todos ao seu redor. Seu dinamismo lhe dava condições de atuar em várias atividades diárias, como sacerdote, como jornalista, como comunicador da fé cristã e ainda como coletor de doações para suas obras e especialmente para a FEI. Dispunha de um carro, presente de admiradores de suas obras, com motorista e visitava casas de empresários e outras pessoas abastadas, seguindo muitas vezes seus carros de luxo, que eram poucos naquela década”

³⁸ Pe. Saboia também era muito conhecido por sua produção escrita, entre as mais conhecidas vinculadas à revista Ação Social (FERREIRA, 2009). Conforme Loreto Junior (2008), percebe-se que ele tinha uma intensa rotina de correspondências entre os mais diferentes tipos de pessoas e profissionais, na maioria das vezes para sensibilizar a população para a construção de suas obras sociais. Pe. Saboia também expunha sua opinião e seus pensamentos em livros. Alguns exemplos são o livro “Aos Homens do meu tempo” (MEDEIROS, 1963), que sob o pseudônimo de Frei Nicostrato, o padre respondia a consultas de seus leitores como manifestação perenizada de problemas vividos e de soluções procuradas e o livro “Em torno do processo de espiritualização da humanidade” (PUC, 1950), no qual o padre aponta seus argumentos contra o comunismo. Mas de fato, o que o tornou popular foram graças a suas falas nos meios de comunicação, principalmente jornais e rádio (SOUZA, 1980)



Imagem 6: Padre Sabóia em seu famoso carro, no qual era possível se locomover e trabalhar ao mesmo tempo, demonstrado sua “rotina incansável e praticamente sem interrupções”. Fonte: Arquivo Sr. Inácio.

De fato, Pe. Sabóia era carismático e tinha prazer no contato pessoal com os demais. Embora tivesse uma rotina rígida e ocupada com sermões, missas, reuniões e visitas, Sabóia era conhecido também pela alegria expansiva e barulhenta de seu comportamento:

“...Falava sempre alto, com aquela elevação de voz com que se percebia de longe sua presença. A qualquer gracejo ou situação cômica explodia em estrondosas gargalhadas. Apesar de estar sempre preocupado com a situação difícil de suas empresas, não deixava de ser um extrovertido, a transfundir hilaridade contagiante ao redor de si” (SOUZA, 1980, pg. 73)

Por ser acessível, o sacerdote elaborou estratégias para atingir, ao mesmo tempo, o patrão e o operário, estes elementos-chave no mundo trabalhista. Em outras palavras, ao mesmo tempo que relacionava-se com os grandes empresários para arrecadas fundos para suas obras sociais, concomitantemente ia instituindo organizações voltadas ao ensino e treino de futuros dirigentes das indústrias. Além de prepará-los para o mundo dos negócios, era de crucial importância transmitir os fundamentos cristãos aos alunos, afim de guiá-los no desempenho das suas funções como patrões. Como suporte, outras instituições complementares, como clínicas de atendimento e escolas técnicas, também foram criadas. (MEDEIROS, 1963; LORETO JUNIOR 2008) Assim, de fato, o padre tinha em mente promover nos jovens a capacidade de contribuir através do saber para o desenvolvimento econômico e, ao mesmo tempo, despertar a sua sensibilidade para a problemática social, de modo que suas decisões

também no campo profissional e político fossem orientadas segundo os princípios cristãos da justiça social. (GALVÃO, 1991).

Por este motivo, percebe-se que Pe. Sabóia demonstrava também grande interesse pelos alunos de suas instituições, aproximando-se inclusive de trabalhadores e funcionários menos favorecidos e defendendo a contribuição dos abastados para suas obras sociais. Esta última ação ficou conhecida como “Campanha do Continho”, já que como recusava auxílio do governo para suas instituições, buscava manter doações anuais de um conto de réis, quantia na época bastante considerável, tanto de firmas particulares como de pessoas de posse. O jesuíta acreditava que a própria indústria, a maior interessada no desenvolvimento econômico do setor, é que deveria sustentar as escolas voltadas para a gestão e mão de obra das empresas paulistas. Além de popularizar o “continho”, Pe. Saboia caracterizou as doações como “facadas” as doações de alto valor (dez contos para cima), “canivetadas” as doações de menor quantia e “arranhões” as doações mais modestas, feitas por pessoas de classe média que se sacrificavam para ajudar a Ação Social.

Em entrevista, o Prof. Hélio Mathias citou a dificuldade de definir a posição política do Padre. Segundo relato do Padre José Coelho:

“Quem visse o Padre Sabóia com tanta frequência à porta dos homens de negócios ou das famílias abastadas, poderia supor que ele fosse um cortesão das altas esferas à procura de projeção social. Porém, quem estudasse cada dia os passos do apóstolo em busca de solução para as obras que ele mantinha em prol dos operários e das classes menos favorecidas, compreenderia que o Padre Sabóia, embora amigo dos empresários e da elite paulistana, era um homem angustiado pela situação dos assalariados, procurando resolver-lhes os problemas e facilitar-lhes o acesso aos meios de promoção a uma vida mais digna. Ele queria que o dinheiro dos ricos contribuísse para melhorar as condições dos de menos recursos. (...) E assim, queria harmonizar as relações entre patrões e empregados, dentro dos princípios católicos enunciados nas Encíclicas Papais”. (SOUZA, 1980, pg. 19)

Por aproximar-se dos mais necessitados, Pe. Sabóia organizou apoios assistenciais e cursos preparatórios, sendo que em alguns deles o próprio sacerdote quem ministrava as aulas, na maioria com o objetivo de formar lideranças e de preparar os trabalhadores para o ambiente de trabalho, sempre com a orientação cristã a qual estava habituado. Estes esforços estavam também voltados no objetivo de expandir a Doutrina Social da Igreja entre os alunos, uma vez que as questões sociais também estavam presentes no contexto religioso presente. Os primeiros cursos criados eram voltados à indústria e à gestão empresarial, com o objetivo de ascensão econômica e propagação dos valores morais cristãos na camada trabalhadora. Isso porque ensinava-se a liderança empresarial para ser também uma liderança cristã, afim de

propagar entre o operariado os valores morais. A tática contra o comunismo, grande ameaça considerada na época, era por meio destas influências centrais, assim como as práticas americanas.

Este pioneiro interesse pelos conhecimentos de liderança e gestão, antecedente aos cursos formais de administração, é apontado por outro documento sobre a ESAN como possível “inspiração divina”, uma vez que Pe. Sabóia, através destes gestos, percebeu que o futuro da administração científica no meio associado à industrialização. O mesmo documento também aponta sobre a preferência de atuação na região Centro Sul, subdividida pelas atividades jesuítas, pelo fato da localização já ter um aparelho industrial pronto e proporcionar nas empresas uma preocupação mais voltada a como conduzir, coordenar, organizar e administrar. Ainda que envolvido nos meios empresariais, documentos sobre as instituições criadas pelo sacerdote insistem de nomeá-lo não como um “homem de negócios”, mas sobretudo “um homem de Deus”.

A popularidade de Pe. Sabóia preocupou até mesmo o grupo de comunistas, que o chamavam de “capitalizador dos Estados Unidos” (SOUZA, 1980, pg. 142). Os jesuítas eram contra à infiltração destes políticos por pregarem o ateísmo materialista e a luta de classes na sociedade democrática. Contra o crescimento da ideologia após a legalização do Partido Comunista Brasileiro, Sabóia escreveu diversos artigos em jornais e revistas e ministrou palestras no rádio “...alertando os católicos e desvendando os ardis dos inimigos da religião e da verdadeira liberdade com argumentos sólidos e irretorquíveis” (SOUZA, 1980, pg. 125). A preocupação em atingir a massa trabalhadora aumentou quando o jesuíta percebeu que somente as pessoas de certa erudição foram convencidas pelo padre, já que seus argumentos eram sempre baseados em pontos filosóficos e dialéticos. Desta maneira, Pe. Sabóia aceitou as críticas para adaptar seus discursos e suas redações para uma linguagem mais simples, tornando-se ainda mais acessível e mais sensível aos problemas dos demais.

Inclusive, foi em um episódio anticomunista que Pe. Sabóia ficou mais conhecido popularmente, após um debate transmitido pelo rádio através do qual o padre expôs sua contrária posição à grande ameaça da época. No mês de novembro de 1945 o Padre Sabóia de Medeiros lançou um desafio a Luiz Carlos Prestes, presidente do Partido Comunista do Brasil, para uma sabatina a ser realizado no Vale do Anhangabaú. O Partido Comunista informou ao sacerdote a ausência do chefe do partido e a mudança de local do debate, uma

vez que as autoridades locais temeram que o evento atraísse possíveis tumultos e comoções. Assim, quem substituiria Prestes seria o deputado federal José Maria Crispim e o debate tornou-se radiofônico, realizado nos estúdios da Rádio Excelsior. Esse episódio foi marcante e teve grande importância para a população de São Paulo e de grande reconhecimento ao Pe. Sabóia, que recebeu grande apoio por grupos ligados ao catolicismo reafirmando ser contrário ao movimento comunista e, conseqüentemente, ao ateísmo materialista e a luta de classes propagada pelo partido.

Após a criação da ESAN e dos outros empreendimentos educacionais, Pe. Sabóia continuou buscando através de viagens ao exterior novos materiais e didáticas para o ensino no Brasil. Diversas vezes voltou aos EUA para buscar novidades no setor de Engenharia em faculdades e institutos renomados de tecnologia, onde suas carreiras e popularidades já eram reconhecidas, sendo descrito até mesmo como “idealista prático” por uma revista americana (SOUZA, 1980, pg. 151). Ao mesmo tempo, incorporava cada vez mais a cultura norte americana dentro de si, adotando até mesmo costumes locais. Arriscou-se até em viagens para a Itália e para a Suécia, com os mesmos objetivos de aprimorar materiais e táticas de ensino às suas instituições educacionais³⁹.

Próximo à criação da ESAN, foi relatado em artigo de O Jornal (“Os jesuítas e o Brasil”, 18 de março de 1944, escrito por Assis Chateaubriand) a experiência internacional de Sabóia nos Estados Unidos. Primeiramente, como convidado pela Coordenação Americana e pelo Departamento de Estado, Sabóia seguiu para visitar “a imensa sementeira que o catolicismo educativo e social ali plantou, para dar os frutos que hoje nos deslumbram”. Entretanto, o padre já estava visitando os EUA há pelo menos 5 anos (desde 1939, portanto), viagens nas quais ele conquistaria recursos (é colocado no documento como “magros recursos”) com que empreenderia a fundação de escolas pré-vocacionais, com laboratórios de química industrial, por exemplo. Por trazer estes investimentos, o autor menciona que “o Brasil nunca pagará os serviços que deve à Companhia de Jesus”. Ainda segundo o documento:

³⁹ Em janeiro de 1941, próximo à inauguração da ESAN, o Padre Sabóia também havia visitado várias organizações da Argentina e do Uruguai, colhendo subsídios para a organização da escola. A carta do jesuíta direcionada ao seu pai menciona: [...] “Aproveitei ao máximo a minha viagem à Argentina e ao Uruguai. Visitei vinte instituições e conversei com personagens representativos do campo social. Agora estou em plena organização da escola. As adesões estão chegando numerosas. (LORETO JUNIOR, 2008, pg. 95)

“A ida de Roberto Saboya para os Estados Unidos é uma alvoroçada mensagem de esperança. Sabemos de antemão que ele pretende ali estudar, no contato com os católicos americanos, o modelo de uma universidade, para pô-la ao serviço do povo brasileiro e do soerguimento dos seus padrões intelectuais, morais e espirituais.”

Pe. Sabóia chegou a salientar em um de seus escritos os defeitos e as deficiências humanas da Igreja, ao dizer “...ao passo que deprime os escritores católicos, paralelamente absolve e exalta autores maus e suspeitos, pondo-os em evidências”, mas sempre recebeu, segundo Souza (1980, pg. 99), com humildade e submissão a advertência de seus Superiores, defendendo que “a obediência é a iniciativa dirigida”. Houve também dificuldade em encontrar colaboradores para o Pe. Sabóia, já que era considerado “muito pessoal no modo de dirigir suas obras, pois tudo dependia dele, não só na engrenagem e no cronograma do trabalho a ser executado, senão também na aquisição dos meios financeiros que sustentavam toda a organização”. (SOUZA, 1980, pg. 100)

Em diversas correspondências, muitas vezes direcionadas ao seu pai, é possível perceber a exaustão de Pe. Sabóia pela sobrecarga de tarefas educacionais, principalmente após a inauguração de seus principais empreendimentos, já que não só era fundador, mas também professor e responsável pela disciplina e orientação moral e espiritual. As obras sociais eram tantas que por vezes o jesuíta queixava-se de falta de tempo para realizar sua grande meta de vida: a criação de uma Universidade Católica no Brasil (LORETO JUNIOR, 2008). Na introdução do livro do livro “Origem e Progresso das Universidades”, cuja tradução foi de autoria de Pe. Sabóia (1951), o sacerdote define o que seria uma Universidade Católica em sua concepção:

“Acrescentar a todas as matérias de uma faculdade mais religião, ou a todas as faculdades de uma Universidade, mais a teologia não é o distintivo de uma Universidade Católica. (...) Pois uma Universidade é a instituição que professa comunicar um saber universal e abranger todos os ramos de conhecimento. Deixar de lado um, e um tão vasto como religião e a teologia já não é mais ser Universidade. É ficar sendo destes grandes estabelecimentos que nos legaram o Racionalismo e o Cientificismo, tão limitados em seu escopo e tão pouco capazes de contribuir na formação do homem todo, transformados em fábrica de profissionais, unitelarizados e sem humanismo” (pg. IX)

Sabóia ainda explica a importância da circulação dos ideais e valores religiosos em uma Universidade para “serem professados por todos” e “circularem por toda parte” juntamente com “a cultura da inteligência”, que “ensina os homens a pensar por si mesmo, deixar neles aquela atitude intelectual de acatamento ao infinito (pg. XXI). Este livro ao qual o sacerdote

dedicou a introdução foi escrito pelo cardeal John Henry Newman e tinha como objetivo explicar as diferenças, percebidas pelos alunos, de universidades católicas e leigas.

Pe. Sabóia de Medeiros morreu no dia 31 de julho de 1955, coincidentemente no dia de Santo Inácio de Loyola. Vítima de leucemia mielóide aguda, doença de difícil recuperação, faleceu dois meses após a descoberta da doença, já que nos últimos trabalhos e viagens, mesmo convalescente, permaneceu na rotina diária de trabalho. Devido ao tamanho de sua obra e da quantidade de pessoas envolvidas pelo seu trabalho, seu corpo chegou a ser embalsamado para o velório durar mais de 24 horas na Igreja do Colégio São Luís. No caminho para o enterro no Cemitério do Araçá, a Avenida Paulista chegou a ter seu tráfego interrompido pelas homenagens de alunos e amigos (SOUZA, 1980).

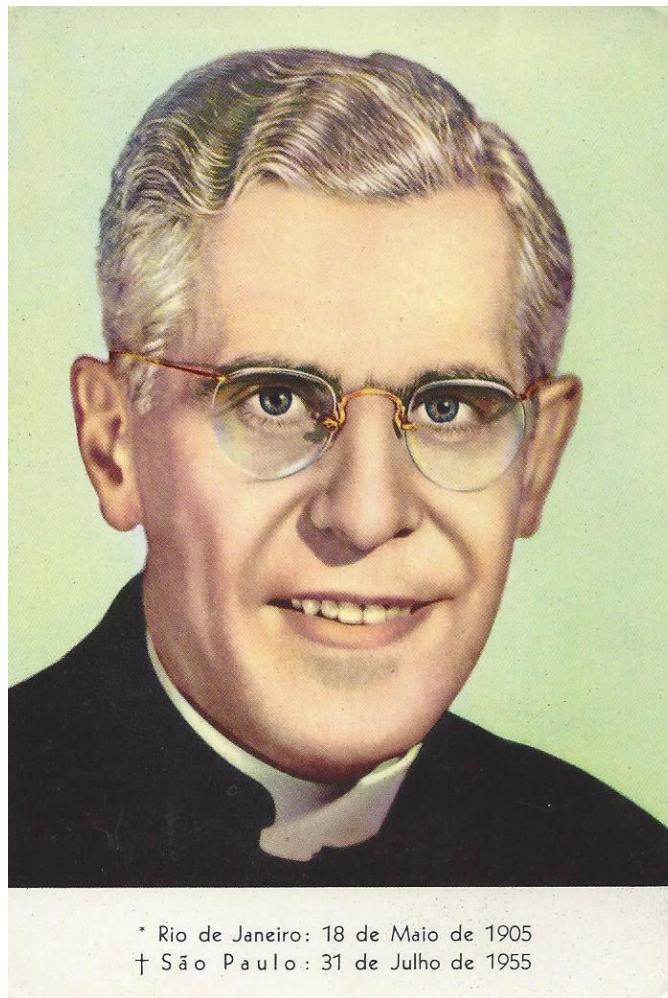


IMAGEM 7: Padre Roberto Sabóia de Medeiros. Fonte: Acervo do prof. Inácio

5.3 A “Ação Social”: Como a ESAN foi criada e sustentada

Assim como na pesquisa de Loreto Junior (2008) sobre a criação e desenvolvimento da Faculdade de Engenharia Industrial, o contexto histórico vigente na Província Jesuíta do Centro-Leste, correspondente às cidades do Rio de Janeiro e de São Paulo, é que norteia a pesquisa sobre a ESAN (MAIA, 1991). Nestas regiões, as ações da Companhia de Jesus na criação de instituições educacionais para a propagação da fé católica foram determinantes para os rumos do desenvolvimento das sociedades, bem como a atuação jesuítica foi condizente com o contexto religioso das primeiras décadas do século XX, no combate ao anticlericalismo dos meios de comunicação.

Nesse sentido, principalmente a partir dos movimentos promovidos por Dom Leme, cardeal de grande influência nas décadas de 30, pressionou-se para o renascimento da prática religiosa na vida pública, principalmente como estratégia para promover a influência da Igreja sobre a política. A Igreja queria ser reconhecida publicamente como a Instituição que representava a maioria dos brasileiros na sua crença religiosa e o clero desejava usar as estruturas do Estado para expandir a sua influência. Entretanto, ainda que o objetivo fosse a massificação dos ensinamentos da Igreja católica, próximo à criação da ESAN foi comum um movimento de elitização dos religiosos. Na primeira metade da década de 1930 criou-se uma elite intelectual leiga que permitiu a rearticulação do discurso da Igreja com a sociedade (LORETO JUNIOR, 2008).

Percebe-se portanto uma contradição do ideal de Sabóia de trazer a religião para todos os segmentos com o movimento de elitização pleiteado pelo Concílio Plenário de 1939, que privilegiou a hierarquia dos bispos e sacerdotes da Igreja Católica em detrimento do segmento leigo. Este movimento de elitização permaneceu particularmente na Companhia de Jesus até a década de 60, quando os jesuítas passaram a ser o único grupo cristão voltado à massificação dos preceitos morais do catolicismo, utilizando como ferramenta principal a instituição de obras sociais para trabalhos doutrinários. O documento marcante desta mudança foi o Concílio Vaticano II (1961-1965), nomeado como “novo sujeito apostólico” o início de uma responsabilidade compartilhada entre jesuítas e leigos.

Destarte, ainda que o contexto religioso das quatro primeiras décadas do século XX tenha apontado para estas características voltadas à elitização e afastamento da população, Pe.

Sabóia tinha uma ideia próxima ao que somente seria popularizado com o novo movimento apostólico a partir de 1965. Neste novo paradigma, os leigos passaram a ser considerados colaboradores e protagonistas, ou seja, criou-se uma consciência da vocação populacional e um diálogo com a participação dos leigos, que também passaram a dar um testemunho da fé. Essas transformações na Companhia de Jesus apenas demonstram a sua adaptação às condições dos novos tempos e o reconhecimento da necessidade de atualização e de articulação dos propósitos da sua atuação religiosa junto à sociedade.

Sobre esta mudança, Tristão de Athayde (Jornal do Brasil, 04 de setembro de 1984) afirma:

“Com a mesma independência e a mesma tenacidade com que antecipou a certos rumos da nova Igreja, mesmo antes do Concílio Vaticano II. Embora não tivesse eu o prazer de privar de sua intimidade, estivemos sempre unidos na mesma preocupação de acentuar a colaboração dos leigos na renovação cristã da sociedade e de reagir contra o “integrismo” católico.

Diante deste contexto religioso, percebe-se porque é afirmado em um documento sobre a ESAN que Pe. Sabóia tinha características que ao mesmo tempo o aproximavam e o distanciavam da igreja e do perfil de figura da Igreja. Ademais, o sacerdote tinha uma visão humanística do Mercado, o qual, para ele, era uma ferramenta da produção, e esta, por sua vez, o fruto de um fair-ideal entre o capital e o trabalho (GALVÃO, 1991). A maneira de pensar do padre, que anteviu os preceitos do “novo sujeito apostólico”, também era comprovada no trecho de uma carta enviada ao seu pai, publicada no trabalho de Loreto Junior (2008), datada de 17 de novembro de 1938:

[...] “Desde o princípio a atividade jesuítica se caracterizou por uma rigorosa adaptação à realidade. Foi regularizada pela obediência inteligente que coopera com o que manda e foi de uma eficiência surpreendente. Isto tanto na China como no Paraguai; na Europa, em cátedras ou em missões. Venha, pois, o que vier. Por minha parte, estou disposto a não deixar as coisas como as encontrar” [...] “Pede a bênção o filho querido, Roberto.” (Loreto Junior, 2008, pg. 38)

Tristão de Athayde (Jornal do Brasil, 04 de setembro de 1984) ainda comenta que a posição de Pe. Sabóia nunca foi de um reformador de instituições político-sociais, mas sim de um criador de estruturas novas dentro das instituições vigentes. Sua posição, considerada como “autenticamente pioneira e profética”, foi a de um “elemento genético da transmutação do capitalismo selvagem no capitalismo social em nosso século XX”. O autor explica que a passagem da economia agrícola para a economia industrial, do século XIX ao século XX, introduziu entre a população o capitalismo dito selvagem, “entregue exclusivamente ao

dinamismo espontâneo da lucratividade como motor central da economia”. Padre Sabóia, como pioneiro junto a leigos como Roberto Simonsen no plano empresarial (na idealização do SENAI, por exemplo), começou “a operar a transição entre o industrialismo individualista e espoliativo do início do protecionismo alfandegário e as primeiras tomadas de consciência social, que iam promover as primeiras manifestações de um capitalismo social ainda empírico” em meados do século XX.

Em depoimentos de pessoas próximas à comunidade católica (LORETO JUNIOR, 2008, pg. 50), é possível perceber que “Padre Sabóia encontrou no ensinamento social da Igreja, que a fonte de inspiração para a formação de profissionais, numa tentativa de unir, conforme os preceitos jesuítas, ciência e consciência. Para realizar o seu projeto de promover a ascensão econômica e a conscientização cristã de trabalhadores, o sacerdote necessitava recorrer à cooperação de cristãos leigos e homens de boa vontade, que compartilhavam os seus princípios e os seus ideais. Isso porque, para estes objetivos sociais, Pe. Sabóia não pretendia criar uma obra clerical dirigida pela hierarquia ou por uma congregação religiosa, mas uma instituição eficiente e que fosse dirigida por colaboradores com ideais e práticas semelhantes. As atividades do padre se concretizariam nas instituições, didático-sociais que fundou, entre elas a ESAN.

O projeto destas instituições foi idealizado na 28ª Congregação Geral da Companhia de Jesus, realizada em 1938, evento no qual foram priorizadas a emergência da assistência aos mais necessitados da sociedade. A partir do “Paradigma Pedagógico Inaciano”, foram discutidas e incentivadas as criações de “Centros de Ação Social” no Brasil a partir de exemplos de Instituições Sociais internacionais já existentes no período. No contexto econômico e social na época, que envolvia o crescimento da desigualdade social pela migração das cidades e concentração do operariado, a hierarquia da Igreja Católica percebeu que, ao lado de iniciativas individuais de cunho caritativo, era necessária a fundação de instituições que dessem assistência a estes grupos de pessoas carentes, com os propósitos de amenizar a situação de pobreza e contribuir para manter a ordem social e política, ameaçadas pelas ideias revolucionárias dos socialistas e comunistas, facilmente propagadas pelos meios trabalhistas e industriais. Esta ação social pretendia proporcionar aos homens, a todos se possível, o suprimento de bens materiais necessários para que não se sentissem oprimidos, desprezados e expostos a provocações que eram tão comuns nas sociedades.

A futura Ação Social, criada para atingir os objetivos quanto aos trabalhadores, foi fruto de discussões das “Semanas de Ação Social” realizadas no Rio de Janeiro em 1936 pelo “Grupo de Ação Social” ligado ao Dom Sebastião Leme da Silveira Cintra (1882-1942). Em 1940, Pe. Sabóia instalou em São Paulo a “Comissão Permanente de Ação Social”, órgão responsável pela execução de ações sociais comandadas pelo Padre. Em 18 de janeiro de 1944, conforme registro público, o jesuíta transformaria a Comissão na entidade “Ação Social”, entidade de assistência social sem fins lucrativos, cujo objetivo era estudar e fomentar toda espécie de trabalho social, inspirado na doutrina social da Igreja. Posteriormente, na década de 70, a “Ação Social” passou a denominar-se “Ação Social Padre Sabóia de Medeiros”, em sua homenagem. Parte dos empreendimentos educacionais de Padre Sabóia, dentre eles a ESAN, tinha como esta entidade como mantenedora e dirigente, cujo primeiro presidente foi o próprio padre.

Segundo o próprio Sabóia, os objetivos da Ação Social eram:

[...] “esforçar-se, como manda a Santa Igreja, pela voz dos Soberanos Pontífices, pela recristianização da sociedade, isto é, fazer com que os ideais de Nosso Senhor Jesus Cristo sejam vividos pela sociedade. Para alcançar esse objetivo não se pode ficar martelando numa tecla só. Não é como construir um hospital, é passar nisto a vida toda. Não é como abrir uma escola e consagrar-se à educação da juventude. Mas é englobar estas atividades e muitas outras numa ação de conjunto, de modo que por vários canais chegue ao corpo social a injeção revigorante do Evangelho.” (LORETO JUNIOR, 2008, pg. 48)

A Ação Social dividia-se em três ramos distintos, o doutrinário, o educacional e o assistencial, para executar os projetos sociais criados. Nestas três sessões, eram subdivididos os seguintes setores: a Divisão Trabalhista, a Divisão de Economia Social, a Divisão de Medicina Social, a Divisão de Moral Social e a Divisão de Cultura Profissional.

Os primeiros empreendimentos educacionais da Ação Social foram realizados a partir do Setor Trabalhista, especificamente para a educação da massa operária trabalhadora das indústrias na época, complementando a obra dos “Círculos Operários Católicos”, a qual já difundia os fundamentos católicos na massa trabalhadora e que já estava em expansão na época. Os objetivos dos cursos implantados nessa seção da Ação Social eram voltados à formação das lideranças operárias, conforme já exposto, para influência da classe, principalmente contra a expansão de ideias comunistas.

Foram construídas duas escolas para este fim, com funcionamento no período noturno e com currículo baseado em disciplinas como português, aritmética, geografia, noções de direito social, moral social e religião. Na preparação destes líderes, a intenção primordial era a pregação do Evangelho, o ensino da doutrina social da Igreja e dos princípios da moral social cristã, mas também eram difundidos ensinamentos básicos sobre liderança e gestão para os alunos reproduzirem os conceitos aprendidos dentro do grupo de classe operária. Os cursos de formação de líderes operários eram de curta duração e foram muito procurados. Logo no início apareceram aproximadamente cinquenta candidatos, porém nem todos foram aceitos, pois foram selecionados apenas os que o Padre Sabóia julgava preencherem as condições para se tornarem futuros líderes operários.

A Divisão Trabalhista englobava outros centros educacionais, como o Centro Técnico do Trabalho e a Escola de Formação Sindical. O primeiro era uma associação civil de líderes operários que se reuniam semanalmente para tratar dos interesses de sua classe. O objetivo desses grupos era atingir os sindicatos e influir na sua organização e mentalidade, preparando-os para agir dentro do órgão de classe, para discutir os vários temas, mostrar os erros das doutrinas de esquerda e enfrentar os chefes militantes de esquerda. Dessa maneira evitavam que os comunistas utilizassem os operários como “massa de manobra” para conseguir estabelecer confrontos entre patrões e empregados. Já a Escola de Formação Sindical destinava-se à preparação de líderes operários conscientes de seus deveres e seus direitos, com a compreensão do equilíbrio de ambos. Logo no início, o curso teve grande aceitação e os alunos aprendiam matérias relacionadas ao seu ambiente profissional em aulas de direito social e econômico e de princípios da contabilidade. Nestes cursos também eram ensinadas disciplinas gerais, como Cultura geral, História do Brasil, Português e, obviamente, Religião.

Pe. Sabóia participava intensamente na preparação das aulas até mesmo para docência. Nestas atividades, o sacerdote desenvolveu um manual, denominado “Guia Social do Trabalhador”, impresso em 1949, com alguns dos ensinamentos incluídos nestes cursos envolvendo o ambiente de trabalho. Os cursos eram divididos em duas partes, sendo o primeiro ministrado em cinco semanas consecutivas e o segundo ministrado de maneira mais aprofundada, com elaboração de relatórios sobre os temas vistos. Pela intensa participação do sacerdote, seus escritos eram constantemente veiculados, sendo possível perceber a influência da Ação Social sobre a sociedade industrial paulista da época.

Loreto Junior (2008) caracteriza os alunos destes cursos primários da Ação Social:

“Os líderes treinados pelos cursos do Padre Sabóia, muitos dos quais eram chefes de seções das fábricas que comandavam grupos de trinta a quarenta trabalhadores cristãos, multiplicavam com a sua atuação o contingente de operários que viviam a doutrina social cristã e a difundiam no seu meio. Eles atuavam nos bairros e setores de fábricas situadas em Vila Prudente, Osasco, Brasilândia, Penha, Ipojuca, Vila Maria, Barra Funda, Catumbi, São Bernardo do Campo, etc.” (SOUZA, 2008, pg. 115)

Além do setor trabalhista, existia a divisão da Moral Social, também focada ao operariado. Esta divisão foi inaugurada no dia 19 de novembro de 1940, com três conferências proferidas na Faculdade de Direito de São Paulo. Como objetivo, a divisão prezava o emprego de assistentes sociais nas fábricas para amenizar os conflitos entre os industriais e trabalhadores paulistas, assim como era vinculado nas revistas da “Serviço Social” (FERREIRA, 2009). Segundo o próprio Pe. Sabóia, a presença de um assistente social contribuía para a educação do operário conforme os preceitos morais da religião, afim de evitar conflitos ou ações enérgicas que resultariam em greves ou motins. Esta tática educativa era percebida em organizações dos Estados Unidos, como na comunidade religiosa “Liga de Decência”, e assim como a divisão trabalhista, tinha grande repercussão na sociedade.

Outras divisões da Ação Social tiveram menor repercussão na mídia. Uma delas era a divisão de medicina social, cuja principal realização foi a criação e manutenção da clínica Santo Inácio, que prestava assistência médica aos trabalhadores e às pessoas menos favorecidas. Outra era a divisão de Economia Social, apresentando uma atuação ainda mais discreta ao fornecer material para a revista Serviço Social e destinado a áreas de estudo. Por fim, a divisão de cultura profissional teve como principais realizações escolas como a ESAN, demonstrando “a ampla visão, o espírito criador e a perseverança do Padre Sabóia, que enfrentou muitas dificuldades para criá-las e mantê-las” (LORETO JUNIOR, 2008, pg. 93). A divisão também publicava dois grandes veículos de informação, pelos quais o Pe. Sabóia ficou popularmente conhecido: a revista *Serviço Social*, cujo objetivo era a conscientização sobre estudos sociais, e a *Carta aos Padres*, destinada ao clero em geral.

É importante lembrar que a ESAN não foi o único empreendimento de Padre Sabóia no campo educacional⁴⁰: o jesuíta também foi o idealizador da Faculdade de Engenharia Industrial (FEI) em 1945, esta última também marcante no campo de ensino superior de Engenharia. Em todas as instituições de ensino, localizadas na cidade de São Paulo, o padre tinha a preocupação da formação profissional aliada à uma preparação humanística, a fim de que os alunos pudessem exercer também uma missão social (orientação também inspirada nos mais modernos métodos de ensino, como o de Harvard).

Influenciado pela estrutura dos países industrializados, em particular os EUA, o padre criou com a ajuda de empresários influentes, a Fundação de Ciências Aplicadas (FCA) com o fito de criar a Faculdade de Engenharia Industrial. Segundo Souza (1980, pg.98), quando Pe. Sabóia iniciou de maneira intensiva suas viagens ao exterior verificou-se que as firmas e organizações norte americanas não subsidiavam empreendimentos que não fossem fundações. Daí a criação da FCA, à qual ficou incorporada, desde logo, a Faculdade de Engenharia Industrial⁴¹. Além disso, a entidade precisou se adaptar também aos preceitos e às normas da Companhia de Jesus, movimento no qual Padre Sabóia enfrentou várias dificuldades. Muitas vezes o jesuíta se antecipava às decisões dos Superiores, cuja instituição exigia por lei que qualquer planejamento de ação fosse estudado por consultores categorizados e aprovado integralmente pelos Provinciais (LORETO JUNIOR, 2008).

Segundo depoimento de professores da FEI, quase todos os professores que passaram a lecionar na faculdade de Engenharia eram professores da Escola Politécnica, creditando portanto uma “certeza de que o curso seria da mesma qualidade daquela famosa Escola”. De fato, a Engenharia, conforme já exposto, tinha grande prestígio na sociedade como curso de ensino superior, com instituições já prestigiadas no ramo. Diferentemente, a administração não possuía uma instituição já tradicional, tanto para modelo de cursos como para importação de professores. Ainda segundo os depoimentos, esses primeiros professores e alunos da FEI acreditaram na obra do padre e “deram um voto de confiança sobre a qualidade do título que

⁴⁰ Outra instituição de grande importância para a Ação Social foi a Escola de Desenho São Francisco de Bórgia. (ver LORETO JUNIOR, 2008) Houve também, ainda que após a morte de Pe. Sabóia, a criação da Escola Superior de Administração de Negócios de São Bernardo do Campo - ESAN/SBC, para suprir as necessidades geradas pela industrialização, que continuava a se expandir naquela região. Mais tarde, a ESAN/SP e a ESAN/SBC seriam agregadas às demais faculdades mantidas pela Fundação Educacional Inaciana 'Pe. Sabóia de Medeiros' para compor o Centro Universitário da FEI.

⁴¹ A transferência de mantenedora da ESAN (da Ação Social Pe. Sabóia de Medeiros para a Fundação de Ciências Aplicadas - antiga denominação da Fundação Educacional Inaciana Pe. Sabóia de Medeiros) ocorreu em 1975. Foi aprovada através do Parecer 1.838/75, em 06/06/1975, da Câmara de Ensino Superior (CES), do Conselho Federal de Educação/MEC.

iriam receber”. Pe. Sabóia de Medeiros parecia estar sempre presente no curso, ministrando semanalmente aulas, quase como um debate, de duas horas sobre relações humanas e ética profissional, a que dava grande importância pela função social do engenheiro.

Em uma carta de abril de 1951, visivelmente irritado, Pe Sabóia questiona o que vinha ser uma crítica feita à FEI ao afirmarem que “a sua escola de engenharia era só para ricos e que a Politécnica é mais barata”. Primeiramente, Sabóia afirma que seria covardia “de qualquer cristão” comparar “uma escolinha nova com a rainha das escolas de engenharia do Brasil”. Debateu os preços em uma tabela com as mensalidades, comparando a FEI com principais faculdades da época: a Politécnica e as Faculdade de Engenharia e a Faculdade de Arquitetura Mackenzie (na época, de grafia “Mackensie”). De fato, entre as faculdades pagas a FEI tinha o menor preço, média de 3000 contos e 150 contos de inscrição para o exame, mesma taxa cobrada pela Politécnica. Saboia também lembra que a Politécnica, por ser uma instituição do governo, era mantida com os impostos, acarretando portanto também em receitas. Por fim, Sabóia salienta que poderia ser dita qualquer coisa, mas não afirmar que a FEI era dele: “(a FEI) é de vocês todos”

5.4 A criação e a evolução da ESAN (1941-1961)

Embora a criação da ESAN tenha sido oficialmente datada em 1941, é importante considerar que a partir de 1939, com a maioria das obras sociais da Ação Social já em atividade, é possível observar em escritos do Pe. Sabóia os objetivos e os preparativos para a organização de uma escola de administração, até então uma novidade para o campo do ensino superior (SOUZA, 1980). Conforme a carta de 1 de agosto de 1940, o sacerdote escreve ao seu pai:

[...] “Além disso, [estou preparando] uma Faculdade de Ciências Técnicas e Administrativas. Cheguei à fórmula de organização de uma sociedade de cotas limitadas entre certo número de amigos bem provados, cada um podendo ter uma ou mais cotas. Feita a sociedade, esta possui a Faculdade e a funda, convidando para assumir a diretoria a mim com dois ou três outros. (LORETO JUNIOR, 2008, pg. 92)

Segundo Texto publicado no Informativo ANGRAD (Ano 1, nº 2), em plena Segunda Guerra Mundial o Pe. Sabóia anteviu o desenvolvimento que viria com o pós-guerra e a subsequente

necessidade de gestores especializados para administrar racionalmente os negócios. Em outro texto jornalístico, é possível perceber estes interesses de Sabóia:

“Versado em história e profundo conhecedor da natureza humana, sabia muitíssimo bem que o “profit” era o tempero da vida e e que sem ele não haveria o progresso. Quarenta anos antes da queda do Muro de Berlim, Saboia já visualizava um futuro espetacular, do planeta em paz, organizado e dirigido pelos seus especialistas em administração. Na criação da ESAN em plena segunda guerra mundial, ele anteviu, inteligentemente, o desenvolvimento que viria com o pós-guerra e a necessidade que o Brasil já tinha (e viria a ter, ainda mais de gestores especializados para administrar racionalmente os negócios.” (GALVÃO, 1991)

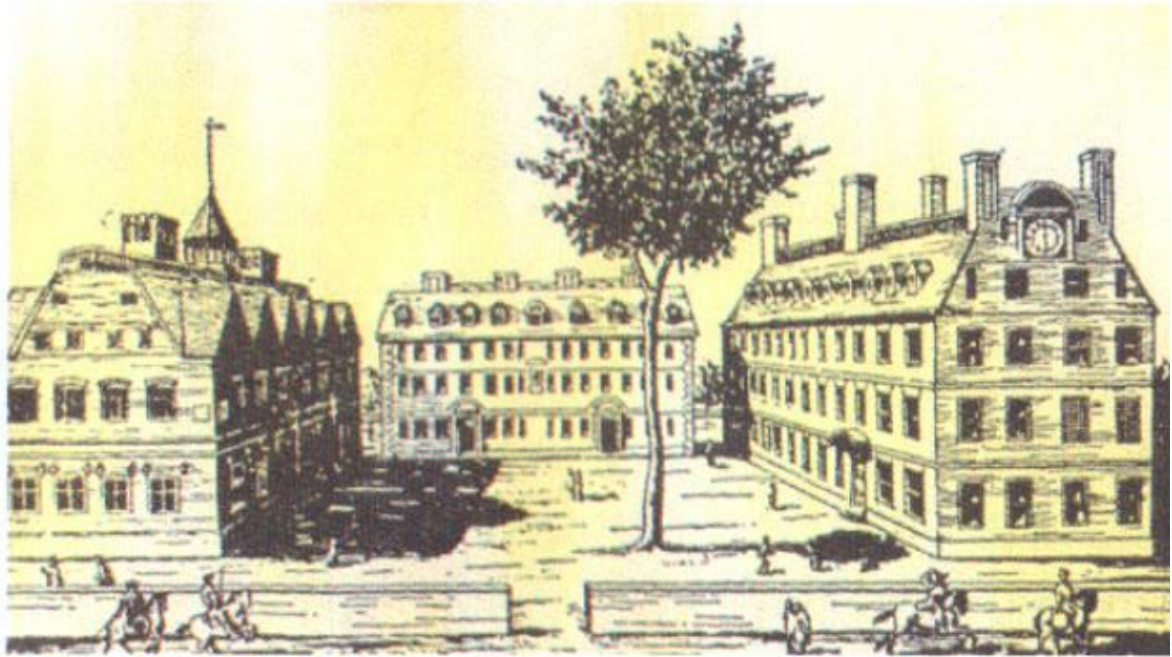
Pelo interesse de abranger também a pessoas mais pobres, o jesuíta planejou financeiramente uma instituição a partir de auxílio junto à classe empresarial de São Paulo, uma vez que estes seriam os grandes interessados pela formação de profissionais mais qualificados. Sabóia ainda se preocupou em manter um curso que abrangesse as inovações no campo educacional e profissional, precavendo possíveis mudanças no cenário brasileiro, já que a década de 40 no setor político e econômico demonstrava-se bastante instável. Desta forma, como ainda não havia um modelo de escola de Administração no país, a ESAN foi projetada após o contato com a *Graduate School of Business Administration da Universidade de Harvard* (EUA), referência de ensino e de currículo no mundo (SOUZA, 1980) e “cuja cornicópia mágica produziu os americanos mais ilustres daquele século” (GALVÃO, 1991, pg. 04). Logo na criação da ESAN, o curso durava dois anos e seguido de um terceiro de especialização. Eram admitidos alunos sem o ensino secundário, deduzindo que o curso tinha o objetivo de ser absolutamente voltado ao mercado profissional e a recolocação dos mesmos para uma possível ascensão econômica.

Segundo documento de comemoração dos 50 anos da escola, ao buscar nos moldes de Harvard o projeto de criação e implantação da ESAN, Pe. Sabóia teve contato com “amigos americanos”, alguns dos quais eram extremamente poderosos na sociedade americana, para postular junto aos mesmos sobre a escola americana de negócios, fundada em 1908 e considerada na época a melhor que existia na área. Era divulgado na história que a instituição, até meados do século XX, já havia formado cinco presidentes dos Estados Unidos, inúmeros ministros de estado, juízes da Suprema Corte, líderes do Congresso e, notadamente, uma infinidade de grandes administradores de empresa. No documento ainda é apontado:

“Harvard foi criada por uma dotação de 300 libras esterlinas em 1636 e a sua fundação foi assim justificada pelos seus fundadores: Depois que Deus nos trouxe em segurança para a Nova Inglaterra e nós construímos os nossos lares, obtivemos o necessário

para o nosso sustento, levantamos tempos adequados para adorar a Deus e estabelecemos um governo civil, uma das coisas seguintes que mais desejávamos e intentamos foi promover e perpetuar o estudo para a posteridade”.

ESAN, HARVARD, E O ESTUDO PARA A POSTERIDADE



Universidade de Harvard em 1726, segundo uma gravura da época. O padre Roberto Saboia, jesuíta ajudante do seu tempo, foi buscar em Harvard, em 1940, inspiração para fundar a Escola Superior de Administração de Negócios de São Paulo, ESAN, primeira faculdade de administração de empresas do Brasil.

IMAGEM 8: Menção da Universidade de Harvard para a criação da ESAN. Fonte: Documento sobre os 50 anos da ESAN (Acervo do prof. Inácio).

Segundo o mesmo documento, as relações entre a ESAN e o empresariado de São Paulo sempre foram extremamente amigáveis. Durante a gestação da escola, industriais contribuíram com recursos e assistência técnica para transformar em realidade o sonho do Pe. Sabóia. Inaugurada a faculdade, alunos da primeira turma foram patrocinados por grandes empresas daquela época, que pagavam os seus estudos e mensalidades, tais como SIAN – Tocato di Tella, Companhia Antártica Paulista, Calçados Scatamacchia, Isnard, a Exposição-

Clipper, Nadir Figueiredo e muitas outras, as quais patrocinaram os estudos de 41 alunos. As multinacionais eram poucas no Brasil quando o Pe. Saboia fundou a ESAN, mas acostumadas a trabalhar nos países de primeiro mundo, logo “se deram conta de que uma nova ia se abrir no relacionamento empresa/escola no Brasil e se apressaram a prestigiar a ESAN”. Esse relacionamento prosseguiu nos anos posteriores ao financiar a mensalidade de outros alunos no curso.



IMAGEM 9: Turma da ESAN de 1950 e diretores da Ford, em visita à empresa. Fonte: (Acervo do prof. Inácio).



IMAGEM 10: Visita dos alunos do 1º ano diurno à Companhia Antarctica Paulista em 1963. Fonte: Acervo do prof. Inácio.

É possível perceber que para o padre a formação do administrador estaria dependente de uma formação moralmente cristã, conforme sua ideologia jesuítica. Destarte, ao ensinar administração seja de iniciativa privada ou pública, exigir-se-ia de um profissional uma educação apropriada para a área e o desenvolvimento das próprias capacidades humanas e sociais, a fim de solucionar problemas e abrir caminhos em situações com as quais possivelmente poderiam ser conduzidas por outros homens. Isto principalmente em um contexto de constante promoção da industrialização, o que suscitava ambientes de trabalho com tecnologias mais complexas. Assim, tanto administrar como fomentar a atualização industrial poderiam pressupor, para Pe. Sabóia, o sentido de consciência no reconhecimento da verdade, da honestidade, da justiça e da fidelidade como deveres indispensáveis a toda a ação que procede do ser humano- individual, no meio profissional ou não, mas sobretudo ao viver em comunidade em uma sociedade política. (REVISTA RELAÇÕES HUMANAS, 1991, pg. 33)

Logo nos primeiros anos, a escola sofreu com uma série de dificuldades, inerentes a uma instituição marcada pelo idealismo de sua mantenedora, e portanto dependente das doações

empresariais para o funcionamento, além de não contar com o apoio de poderes públicos e não ter cursos similares no Brasil até então. É importante mencionar que somente em 1952 a EBAP foi criada, ou seja, durante onze anos a ESAN perdurou solitária no campo exclusivo de ensino em técnicas administrativas da época. Conforme já mencionado, na opinião de Pe. Sabóia, se a iniciativa privada quisesse compartilhar efetivamente das decisões importantes do país, não deveriam permanecer como mera expectadora, mas participar de maneira ativa nos projetos. Desta maneira, o padre empreendedor recusava doações do Governo para suas obras, indo buscá-las junto à iniciativa privada. Sabóia menciona as dificuldades para a implantação da ESAN em algumas de suas correspondências direcionadas para o pai, como esta datada de 19 de novembro de 1940:

[...] “O grande trabalho é sobre a Escola de Administração e Negócios. Acabei de escrever um prospecto. Cheguei de uma conversa de uma hora com um dos diretores da Federação das Indústrias e influente na associação comercial. As esperanças são muitas, os auxílios estão chegando. Mas o pulo que a gente tem que dar para organizar, caçar professores adequados, é alto e extenso [...]” (LORETO JUNIOR, 2008, pg. 93)

Após o funcionamento inicial da escola, Pe. Sabóia relatou em outras correspondências as primeiras impressões sobre o curso. Em abril, após um mês do início, o padre relatou ao pai que a ESAN era voltada à formação de profissionais voltados aos altos cargos do Comércio e da Indústria paulista, com o objetivo de aperfeiçoá-los no ambiente de trabalho e ensiná-los a verdade religiosa e a formar ideias morais. Os cursos eram diurnos ou noturnos e tiveram grande aceitação pelo público, demonstrado pela noite de inauguração da escola no salão do jornal A Gazeta (no qual foi noticiada a festa de inauguração em 1941), que reuniu homens que já trabalhavam em meios administrativos e que despertaram o interesse pelo curso inovador da época. Foi efetivamente um sucesso por matricularem-se 110 alunos no período noturno, esgotando as vagas disponíveis. Entretanto, o sacerdote explica que o curso diurno encontrou com maiores dificuldades porque aqueles interessados em dedicarem-se integralmente aos cursos foram desmotivados pelo fato da Escola, na época, ainda não fornecer o diploma oficial. (LORETO JUNIOR, 2008, pg. 101) Assim, o curso noturno era voltado para aqueles que já estariam inseridos no mercado de trabalho e que procuravam algum meio de especialização na área, permanecendo portanto como único período de atividade.

Pe. Sabóia voltou a mencionar as características dos alunos do curso, em sua grande maioria homens, após o término do primeiro semestre da ESAN. O padre afirma que, mesmo com “os

profetas do mau agouro que anunciavam [que o número de alunos] havia de decrescer rapidamente”, o resultado foi satisfatório e o curso mantinha-se numa média crescente de matrículas. Inclusive, alguns dos alunos que despertavam o interesse pelo curso eram já gerentes, diretores, chefes de seções e entre outros cargos de firmas importantes da cidade. Pelo fato da maioria já estar inserida na rotina das empresas, o método adotado pelos professores da escola visava a prática, para ir além do que os alunos já vivenciavam e fornecer-lhes um sentido moral para analisarem os negócios de uma visão diferente. (LORETO JUNIOR, 2008, pg. 102)

Entretanto, ainda que alguns alunos já ocupassem cargos importantes em empresas, percebe-se que a maioria dos alunos eram de condições mais baixas, principalmente pela constante menção sobre “desejo de progredir, de vencer na vida” por parte destes (SOUZA, 1980). Na biografia do Pe. Sabóia, estes estudantes⁴² por vezes perseveravam em aprender mesmo chegando de pontos remotos à Escola, como Vila Anastácio, Mooca, Vila Leopoldina e Lapa:

“... Chegavam alguns sem jantar, saem de casa às seis e meia da manhã e deixam o trabalho às seis da tarde. O desejo de progredir, de vencer na vida faz muito. Há alunos que ainda estão em ginásio e de noite fazem um curso livre de desenho” (SOUZA, 1980, pg. 100)

Até 1959, ano em que iniciou-se o processo de oficialização como instituição de ensino, a ESAN esteve incluída como um dos cursos dos ‘Institutos de Ensino Isolados’, que pelo decreto-lei número 421 da Presidência da República, datado de 11 de maio de 1938, inseria a escola dentro do ensino superior livre. Segundo Loreto Junior (2008), para que os cursos fossem considerados superiores, exigia-se prioritariamente que os alunos matriculados tivessem uma preparação no ensino secundário, mediante comprovação pelo certificado de conclusão. Para funcionamento do curso, em caráter condicional, outras exigências eram feitas, todas cumpridas no curso da escola: a mantenedora, no caso a Ação Social, deveria demonstrar capacidade financeira para sustentar a escola; a escola deveria estar situada em edifícios e instalações apropriadas sob o ponto de vista ‘pedagógico e higiênico’ para o ensino (a ESAN estava localizada no prédio da Rua São Joaquim, número 163/180⁴³), e as estruturas

⁴² Segundo o Livro de Vendramini (1972), que reúne as empresas e suas respectivas atividades dos alunos e ex-alunos da ESAN, a maioria destes estudantes trabalhavam em setores industriais e bancários.

⁴³ A Escola Superior de Administração de Negócios funcionou, desde a sua fundação até o ano de 1994, no prédio da Rua São Joaquim 163/180, no bairro da Liberdade, em São Paulo. No mesmo prédio, a Faculdade de Engenharia Industrial também realizava suas atividades, até sua mudança para São Bernardo do Campo. A ESAN mudou-se, então, para a sede própria na Rua Tamandaré 688, no mesmo bairro, até a união dos cursos para a constituição da Fundação Educacional Inaciana Pe. Sabóia de Medeiros, em 2003.

administrativa e didática deviam ser condizentes com o curso ministrado. A partir desta autorização para o funcionamento da escola, era necessário obter o reconhecimento oficial dos cursos, sob responsabilidade do Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação e Cultura, a partir de um documento que justificasse o que já tinha sido realizado desde a sua existência e o que se pretendia continuar nos cursos.

Assim, o primeiro passo para o reconhecimento oficial foi em 1959 quando o padre Bueno, então diretor da ESAN, pleiteou junto ao antigo Ministério de Educação e Cultura o reconhecimento do curso como de “utilidade pública”. O parecer 141/60 concedia à ESAN o título de utilidade pública⁴⁴, ao mesmo tempo que eram organizados os documentos para o reconhecimento oficial da escola. Em 28 de janeiro de 1961, o presidente Kubitschek assinava o decreto 50164, que tornaria a ESAN a primeira escola de administração de empresas do país a ser reconhecida e oficializada pelos poderes públicos, reconhecendo também, pelo mesmo decreto, a validade do diploma dos alunos formados a partir de 1941, desde que tivessem ou viessem a ter curso secundário completo.

É importante considerar que por um período da existência da ESAN a escola ficou associada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, provavelmente como era o objetivo de Pe. Sabóia para a criação de uma Universidade Católica. A ata da sessão nº04 de dezesseis de outubro de 1961 relata: “A ESAN-SP funcionava como Instituto Complementar da PUC-SP, em acordo firmado entre a Presidência da Ação Social e a Pontifícia em vinte e seis de outubro de 1955. Por isso, a documentação sobre o reconhecimento nacional da escola possui como cabeçalho “Escola de Administração de Negócios da Ação Social – Instituto Complementar da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo”, bem como os diplomas instituídos aos formandos neste período. Com o reconhecimento da escola em 1961, a instituição passou da categoria de instituto Complementar para Instituto Agregado a PUC-SP. Em vinte e quatro de agosto de 1971, a ata da sessão nº 63 da Congregação relata que a Presidência da Ação Social, nesta época já “Ação Social Padre Sabóia de Medeiros”, encaminhara à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo o desligamento da ESAN-SP.

⁴⁴ Segundo Marin (1995), instituições de utilidade pública são associações ou fundações espontâneas colaboradoras do estado, além de conter um conjunto de condições pelo qual os poderes públicos reconhecem uma entidade privada que exercem atividades de interesse público. Estas atividades devem ser prestadas da mesma forma e condições que o Estado as prestaria. O título era concedido a qualquer entidade privada que atendia os requisitos da lei.

Assim, de 1972 a 2000, a ESAN permaneceu como escola independente, formando administradores com um ensino “dinâmico, sério e honesto”. Depoimentos dos entrevistados garantiram a manutenção do espírito quase que familiar entre alunos, professores e funcionários, sendo muito comum o vínculo entre eles na escola. Próximo aos anos 90, foram destacadas duas grandes atividades, associadas às disciplinas curriculares, da ESAN: Primeiramente, o Programa de Criação e Organização de Empresas, semelhante a um laboratório da disciplina de Teoria Geral da Administração ministrada no primeiro ano do curso (até então o curso era anual, e não semestral), que proporcionava aos alunos a vivência prática da rotina empresarial em associação aos conceitos introdutórios do curso⁴⁵; e a atenção da escola voltada à consciência ecológica através das disciplina “Administração de Recursos Ambientais”, considerada pioneira a inclusão regular destes conhecimentos nos cursos de administração de São Paulo.

Entre os anos de 2001 e 2002 foram realizados acordos legais para a união das escolas criadas pelo Padre Sabóia para integrarem um Centro Universitário, formado por três cursos: Administração, Engenharia e Ciências da Computação. Em 2003, os cursos foram oficializados como integrantes do Centro Universitário da FEI, conforme aprovação do MEC, através da Portaria nº 2574, de 4 de dezembro de 2001. A razão social foi alterada para Centro Universitário da Fundação Educacional Inaciana, permanecendo portanto com a sigla “FEI”, esta não mais designada à Faculdade de Engenharia Industrial (Portaria 3746, de 12 de dezembro de 2003).

⁴⁵ Segundo o documento “A ESAN forma empreendedores”, o programa atingiu excelentes resultados, interessando inclusive os empresários no acompanhamento da execução e apresentação dos trabalhos. O trabalho era desenvolvido mediante a organização de 11 grupos de trabalho em cada classe dos primeiros anos, tornando-se cada uma delas uma empresa, que inovam, criam produtos diferenciados para atender o mercado consumidor. O trabalho se estendia ao longo de todo o ano letivo, aliando os conceitos vistos em sala de aula e a pesquisa de campo realizada em empresas reais e consultas a profissionais da área pesquisada. Para tornar exequível a ideia de enfatizar a parte prática do ensino de administração na ESAN, muito contribuiu o prof. Evaldo Garcia Alcova, ex-aluno da escola, que teve o mérito de desenvolver um projeto de criação e implantação de empresas na disciplina TGA. Como objetivo, a ideia não era destacar o exercício de atividades de nível operacional, mas sim, colocar em evidência o preparo de futuros empreendedores. Outras grandes personalidades da ESAN a partir da década de 1980 e frequentemente mencionadas nos documentos são o Pe. Aldemar Moreira, S.J, ex-presidente da instituição e o prof. Ailton Pinto Alves, ex-diretor da ESAN.



IMAGENS 11 E 12: Fachada da ESAN em 1967. Fonte: Acervo do prof. Inácio



IMAGEM 13: Fachada da ESAN em 1969, com detalhe para o brasão com o lema da escola. Fonte: Acervo do prof. Inácio.

Diante deste histórico, é importante mencionar que o caráter humanístico defendido pelo Padre sabóia foi espalhado pela instituição desde o início, permanecendo até os períodos mais recentes, como se pode perceber em algumas entrevistas realizadas. Sempre é mencionado “uma grande família” que se reúne desde as datas festivas até nas salas de aula. Segundo documento sobre a comemoração dos 30 anos da instituição, as empresas na sua maioria existiam sob a forma de associações familiares encabeçadas por homens que possuíam

respeitável senso comercial, porém desconheciam a metodologia administrativa, principalmente se tratando de empresa industrial. É neste ramo que se origina a administração científica.

Segundo depoimento do professor Uchoa, ex-presidente do Conselho Regional de Administração e formado pela ESAN em 1964, faz um apanhado sobre o lado humanista, se de fato ele permaneceu na formação de administradores desde a criação da ESAN com o Padre Sabóia. Ele afirma que a escola deu um sentido cristão, que foi colocado como “intrínseco” principalmente por estar vinculado à uma Universidade Católica. A instituição passou para o aluno, ainda que com algumas possíveis contradições, o sentido de fraternidade e de direitos sociais, percebidos em uma mistura de conceitos morais aplicados em assuntos administrativos, por exemplo balanços contábeis. Conforme entrevista com o prof. Uchoa, ex-presidente do Conselho Regional de Administração de São Paulo:

“Era muito nesta visão de que a empresa faz parte da comunidade e tem um papel social extremamente importante. Não somente o lucro pelo lucro. É claro que como administrador precisamos ver os resultados, a sobrevivência e o crescimento da empresa. Mas se passava a ideia de que a empresa é uma célula viva da sociedade, pertence a comunidade, interage constantemente com a sociedade. (...) (a visão que tínhamos) era bem mais humanista, mas sempre com foco na eficiência, com métodos de trabalho mais participativo, humano”.

Durante os cursos, eram adotados meios de desenvolver o espírito social, entre professores e alunos, no sentido de formar um ambiente e uma tradição de espírito universitário. Este impulso pelo social era promovido através de seminários, centros de debate, círculos de estudo ou mesmo pela prática de atividades sociais em comum, como excursões ou esportes coletivos. Era também possível pela ESAN realizar um intercâmbio social e cultural dos alunos com outras faculdades, inclusive estrangeiras. As associações mais comuns era a Associação dos Professores e a Associação dos alunos, esta última mais conhecida como Diretório Acadêmico.

Inclusive sobre a associação de alunos, em 1943 foi criado o ITAN, Instituto dos Técnicos em Administração de Negócios (título concedido aos alunos após a conclusão do curso na ESAN), com o objetivo de reunir o ex-alunos e promover discussões e palestras sobre assuntos profissionais, em um prédio no Ipiranga. O ITAN deixou de realizar atividades em 1949, dando lugar a agremiação “CAEAN”, ou Centro Acadêmico de Administração e Negócios. Na última reunião da Diretoria, em 1957, foram renovados os estatutos e passou-se

a denominar o grupo como Grêmio Acadêmico “Morvan Dias de Figueiredo”, em homenagem ao grande amigo de Pe. Sabóia e benfeitor da Ação Social.

Segundo o documento de reconhecimento dos cursos, em 1959 a Escola, de acordo com a capacidade de suas instalações, receberá anualmente até oitenta alunos, que serão divididos em 2 turmas, com quarenta alunos cada uma. As oitenta vagas na 1ª série serão preenchidas da seguinte forma:

- a) 50 por alunos “Regulares”, que possuam curso secundário completo, desde que aprovados no “Concurso de Habilitação”, na ordem decrescente das notas obtidas, até o 50º lugar, ressaltando o direito dos repetentes da 1ª série.
- b) 30 por alunos “Especiais”, dos quais serão exigidas as seguintes condições:

I – Estar em cargo de chefia de firma idônea;

II – Ter idade mínima de 30 anos.

Quanto aos professores, o maior objetivo era de formar um profissional de nível universitário que associasse as relações da economia como um todo com a evolução da situação econômica-administrativa da unidade empresarial. Analisando os currículos dos professores que lecionaram na ESAN entre o período de 1941 a 1961, inseridos no documento de reconhecimento da Escola para o Ministério Público, percebe-se que a maioria dos professores tinham diploma de ensino superior, como bacharéis ou como licenciados, e alguns eram doutores, como era o caso do professor Mário Moretti, doutor em filosofia pela Universidade de Roma, e responsável por lecionar disciplinas como “Relações Públicas e Relações Humanas no Trabalho”.

A maioria dos professores também já lecionava em outras instituições de ensino, entre as mencionadas o SESI, o SENAC, Faculdade de Ciências Econômicas, Contábeis e Atuariais Coração de Jesus, o IDORT, Pontifícia Universidade Católica, Fundação Álvares Penteado e até mesmo a Escola Politécnica da USP. Em todos os currículos, eram mencionadas as obras publicadas pelos professores, na sua maioria livros e apostilas de cursos. É importante mencionar também a presença de alguns padres jesuítas, como o próprio Pe. Sabóia e o futuro diretor da ESAN Pe. José Gomes Bueno, responsáveis pelas disciplinas de Filosofia Moral.

Por fim, as avaliações durante o curso eram divididas entre provas parciais e provas finais. As primeiras eram aplicadas duas vezes por ano, entre os fins de junho e novembro, e eram versadas em três questões escritas cada, com o prazo para a realização de duas horas. Já as provas finais eram orais ou prático-orais, somente possível de serem realizadas com uma frequência de no mínimo dois terços das aulas ministradas, com uma média mínima de “cinco” alcançada nos demais trabalhos realizados e não possuir pendências financeiras perante a Tesouraria. Ambos os tipos de provas eram julgados por comissões examinadoras, compostas por três membros, dos quais obrigatoriamente um professor que havia ministrado o programa estaria presente.

O currículo da ESAN, desde o seu nascimento até o reconhecimento oficial como escola de ensino superior, passou por algumas modificações, embora tenha mantido as disciplinas básicas e o objetivo na formação de administradores. O próximo capítulo dedica-se exclusivamente à análise curricular da ESAN durante os seus primeiros vinte anos, não somente dos programas das disciplinas, mas principalmente o currículo inserido no contexto da época, bem como em conjunto com o que seria ensinado aos futuros administradores em outras instituições de ensino, como na EAESP-FGV e na FEA-USP.



IMAGEM 14: Alunos da ESAN no auditório da Ação Social, localizado na rua Vergueiro, em 1963. Fonte: Acervo do prof. Inácio.



IMAGEM 15: Alunos da ESAN reunidos. Sem datação. Fonte: Acervo prof. Inácio.

6 ANÁLISE DO DESENVOLVIMENTO CURRICULAR DA ESAN

O documento de reconhecimento da ESAN como faculdade de administração ao Governo Federal aponta que no ano de 1959, a escola, sustentada Ação Social “Pe. Sabóia de Medeiros”⁴⁶ ministrava o curso em dois níveis:

- I- Curso Regular
- II- Cursos Extraordinários

O curso regular compreenderia em um conjunto harmônico de disciplinas necessárias à obtenção do diploma em “Administrador de Empresas” (ainda que na época os alunos formados continuassem a ser considerados “técnicos em administração”). Já os cursos extraordinários abrangiam cursos de especialização, tanto para aprofundar em ensino intensivo e sistemático os conhecimentos de uma ou mais disciplinas do curso regular, como em um curso de pós graduação, o qual conferia ao formando o título de “Mestre em Administração”.

Para o processo de reconhecimento do curso como ensino superior desde sua criação, entre os anos de 1959 e 1961, após concedida a titulação da instituição como de Utilidade Pública, foi necessário buscar dentre os históricos escolares de cada formando o currículo ministrado desde o início em 1941. Ao comparar os programas de disciplinas ministrados neste recorte histórico entre o documento de reconhecimento oficial mencionado, documentos sobre os programas entre os anos de 1958 a 1961 e o anuário da escola dos anos de 1971 e 1972, percebe-se, primariamente, a manutenção de um rol de disciplinas desde as primeiras turmas em 1942 até a década de 60, com mudanças apenas de nomeação das disciplinas ou da quantidade de tópicos abordados ao ministrá-las. Sendo assim, é possível analisá-las cronologicamente, para posterior correlação entre o período histórico vigente ou mesmo sobre a influência americana no ensino em administração percebida.

6.1 O desenvolvimento do currículo ao longo dos primeiros vinte anos: Especificações das disciplinas

⁴⁶ Conforme mencionado no capítulo anterior, a Ação Social, após a morte de Pe. Sabóia de Medeiros em 1955, passou a ser nomeada como Ação Social “Pe. Sabóia de Medeiros”.

Os primeiros cursos da ESAN, entre 1942 e 1960⁴⁷, seguiram com as seguintes especificações, sem o reconhecimento oficial do Ministério da Cultura e da Educação, (obtido somente no ano posterior (1961):

6.1.1 Período entre 1942-1948

Neste primeiro período, o curso da ESAN era de dois anos e contava com as seguintes disciplinas:

1ª Série:

- 1- Ciência da Administração
- 2- Princípios de Organização Racional do Trabalho
- 3- Organização Técnica do Trabalho
- 4- Psicologia Aplicada ao Trabalho (Psicotécnica)
- 5- Organização e Direção de Vendas e Estudos de Mercado
- 6- Organização dos Serviços de Escritório
- 7- Higiene do Trabalho
- 8- Custos Industriais
- 9- Propaganda e Publicidade
- 10- Psicologia dos Negócios
- 11- Moral dos Negócios

2ª Série

- 1- Direito Fiscal
- 2- Relações Humanas no Trabalho
- 3- Direito do Trabalho
- 4- Relações Públicas
- 5- Estatística
- 6- Moeda, Crédito e Bancos
- 7- Finanças das Empresas
- 8- Comércio Internacional

⁴⁷ Segundo documento oficial de reconhecimento oficial da escola perante o Governo Federal, nos anos de 1949, 1950 e 1958, nenhum aluno concluiu o curso em virtude de nova organização escolar.

Quadro 5: Disciplinas lecionadas nos seis primeiros anos da ESAN. Fonte: A autora.

É importante considerar, segundo documentos sobre a história da ESAN, que o curso já dispunha de mais um ano dedicado à especialização, cujo conteúdo ministrado não foi possível encontrar.

É possível perceber neste primeiro período a preocupação em ensinar aos alunos a administração como ciência, a partir de disciplinas como “Ciência da Administração” e “Princípios de Organização Racional do Trabalho”. Havia pouco conhecimento em Direito, sendo somente lecionado Direito Fiscal e Direito do Trabalho, este último recente no país com as leis instituídas no primeiro período getulista. O curso como um todo era bastante voltado a negócios, sendo inclusive ministrado uma disciplina sobre Comércio Internacional, para noções sobre o assunto no país e no mundo. Entretanto, nota-se que era um curso bastante introdutório, já que era ministrado disciplinas sobre a constituição da empresa desde suas estruturas até seu funcionamento, com destaque para disciplinas como “Organização dos Serviços de Escritório” e “Higiene do Trabalho”.

De acordo com o programa de disciplina entre os anos de 1957 a 1970, bem como com o Anuário dos anos de 1971 e 1972, é possível descrever os tópicos de algumas disciplinas de mesma nomeação, sugerindo os possíveis conteúdos da época:

a) Higiene do Trabalho

No programa, eram inseridos princípios alimentares fundamentais e orgânicos, funcionamento do metabolismo basal e calorias no corpo humano, para então ministrar sobre possíveis problemas de alimentação. Quanto ao ambiente de trabalho, era mencionado os possíveis problemas estruturais, como iluminação e ventilação, cores (a função das cores na indústria, bem como o efeito psicológico dos mesmo no ambiente de trabalho), sons e ruídos (desde a física do som até poluição sonora). Era também mencionado conteúdos como toxicologia industrial e vícios, como alcoolismo ou jogos.

b) Propaganda e Publicidade

Ensinava-se primeiramente sobre Propaganda, desde a história sobre comunicações em massa, funções básicas das propagandas (econômica, social, código-ética). Quanto à

Publicidade, era mencionado os principais veículos de comunicação, seja impresso ou eletrônico, e até mesmo estratégia publicitária, em promoções, pontos de venda e planejamento.

c) Relações Humanas no Trabalho

O primeiro ponto abordado era “Introdução a Relações Humanas no trabalho e sua importância na sociedade empresarial”. Eram colocadas as definições de relações humanas no trabalho, fundamentos éticos e filosóficos (inclusive sobre a “dignidade do homem”) até, por fim, organização e programação de relações humanas, bem como o fator humano nas empresas (o homem empresarial, interdependência homem-grupo). Eram abordadas também as relações na empresa, sob diferentes perspectivas: horizontais e verticais, ajustamentos e desajustamentos, disciplina e indisciplina na empresa e abordagens sobre liderança e os diferentes tipos de direção.

d) Relações Públicas

Primeiramente, eram ensinados o histórico e a importância das relações públicas, inserido também na evolução da comunidade empresarial. As relações públicas eram definidas sobre três pontos: como ciência, como técnica e como atividade empresarial. Também eram ensinadas as finalidades e funções das relações públicas, o que motivava as relações públicas, individuais e em grupo, e a diferenciação dos públicos dentro de uma organização: cliente, fornecedor, distribuidor, acionista, etc. Por fim, mostrava-se os organogramas de um departamento de relações públicas e competências específicas dos diferentes setores de um departamento de relações públicas em uma empresa.

e) Estatística

Era abordado estatística de uma maneira geral, entre probabilidades e os diferentes tipos de distribuição estatísticas. Comparações de médias e variâncias, bem como conceitos básicos estatísticos. Por fim, havia ensinamentos sobre Variância e Regressão.

f) Finanças das Empresas

Era fornecido um conhecimento introdutório do que era uma empresa, com características gerais, possivelmente pelos ideais capitalistas. Posteriormente, ensinava-se sobre investimentos (detalhe para os tópicos “ *Holding Companies* ” e “ *Investments Trusts* ”, nomeados em língua inglesa), divididos entre os seguintes tópicos: Depreciações e amortizações, Patrimônio, Fundos, Reservas e Provisões.

g) Comércio Internacional

Uma introdução sobre Política Comercial e Políticas Relativas às trocas internacionais, com diferenciação entre Liberalismo e Protecionismo. Finalizava-se ao abordar sobre integração econômica internacional e aspectos do desenvolvimento econômico internacional.

A quantidade de alunos (com apenas duas mulheres) formados neste período foram:

ANO	ALUNOS FORMADOS
1942	41 alunos ⁴⁸
1943	13 alunos
1944	20 alunos
1945	18 alunos
1946	12 alunos

⁴⁸ Quanto à quantidade de alunos formados entre o período de 1941 e 1961, há uma divergência entre o informado no documento oficial de reconhecimento do curso de 1959 e o I Anuário do Administrador do Conselho Regional de Administração de 1991. Como exemplo, no primeiro documento o valor é de 41 alunos formados, ao passo que no segundo é divulgado 32 alunos. As informações são divergentes possivelmente pela ausência de documentação oficial apresentada para reconhecimento do CRA. Assim sendo, nesta pesquisa será adotado os valores, parciais e totais, encontrados no documento oficial para reconhecimento do curso da ESAN em 1959.

1947	18 alunos
1948	18 alunos

Tabela 1: Quantidade de alunos formados no período de 1942 a 1948. Fonte: Elaboração Própria.

6.1.2 Período entre 1951-1955

Os alunos formados neste período fizeram o curso em 3 anos, tendo cursado as seguintes disciplinas:

<p><u>1ª série</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Direito Comercial 2- Economia Política 3- História Econômica 4- Geografia Econômica 5- Contabilidade 6- Lógica 7- Noções de Sociologia 8- Psicologia Geral 9- Doutrinas Sociais
<p><u>2ª Série</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Princípios de Organização Racional do Trabalho 2- Higiene do Trabalho 3- Organização de Serviços de Escritório 4- Psicologia Aplicada ao Trabalho 5- Organização e Técnica do Trabalho 6- Propaganda e Publicidade

<ul style="list-style-type: none"> 7- Organização e Direção de Vendas e Mercados 8- Ciência da Administração 9- Relações Humanas nos Negócios 10- Psicologia dos Negócios 11- Custos Industriais
<p><u>3ª Série</u></p> <ul style="list-style-type: none"> 1- Direito Fiscal 2- Direito do Trabalho 3- Estatística 4- Moeda 5- Finanças das Empresas 6- Crédito 7- Bancos 8- Relações Públicas 9- Comércio Internacional 10- Cultura Religiosa 11- Moral dos Negócios

Quadro 6: Disciplinas lecionadas na ESAN entre 1951 e 1955. Fonte: Elaboração própria.

Sobre o currículo deste período, percebe-se uma melhor organização das disciplinas entre as séries, tornando o primeiro ano dedicado às disciplinas introdutórias sobre ciências associadas à Administração, a segunda série voltada às características empresariais e o terceiro ano voltado aos negócios. No primeiro ano, todas as disciplinas eram novas, voltadas à introdução ao curso. A antiga disciplina “Moeda, Crédito e Bancos” foi dividida em três, cada uma especificando as modalidades: “Moeda”, “Crédito” e “Bancos”. Por fim, nota-se a inclusão de uma disciplina específica de Cultura Religiosa. O número de alunos formados foi bastante reduzido se comparado aos primeiros anos da ESAN, curiosamente no mesmo período que outras escolas de administração eram criadas em São Paulo.

De acordo com o programa de disciplina entre os anos de 1957 a 1970, bem como com o Anuário dos anos de 1971 e 1972, é possível descrever os tópicos de algumas disciplinas de mesma nomeação, sugerindo os possíveis conteúdos da época:

a) Geografia Econômica.

Com a nomeação “Economia Geográfica”, na disciplina era abordado o assunto tanto de forma Geral como exclusivamente no Brasil. Introduzia-se o conceito de Geografia Econômica, tópicos sobre condições naturais (clima, fator geológico, hidrográfico, biótico), situação e localização geográficas. Era comentado também sobre atividades econômicas e, particularmente no Brasil, especificação sobre cada região, suas características geográficas e as atividades compatíveis para cada tipo de clima.

b) Contabilidade (Contabilidade Geral)

A disciplina era dividida em conceitos, objetos, finalidades e princípios contábeis. Era passado aos alunos como documentava-se os registros contábeis (livros de registros e escrituração, Balanços e relatórios) e as características de inventários, orçamentos e demonstrativos.

c) Introdução à Sociologia (Sociologia Geral)

A disciplina era uma abordagem mais genérica sobre Sociologia, lecionando sobre conceito, definição, objetos e metodologias da Sociologia. Comentava-se sobre estratificação social (as castas e as classes), processo sociais (diferenças entre interação, cooperação, controle, acomodação, assimilação e mobilidade). Nota-se um tópico específico sobre “comportamento das multidões”.

d) Economia Política

Primeiramente, comentava-se sobre a definição, finalidades e histórico da Economia Política, Leis Econômicas e métodos usados para o estudo dos fenômenos Econômicos em seguida. Atentava-se sobre a empresa, considerada instrumento básico da produção. Havia um tópico específico sobre mão de obra e salário. Ao fim, era comentado sobre o desenvolvimento e subdesenvolvimento econômico, bem como definia-se cada uma das Doutrinas Econômicas.

A quantidade de alunos formados, todos do gênero masculino, neste período são:

ANO	ALUNOS FORMADOS
1951	8 alunos
1952	7 alunos
1953	9 alunos
1954	11 alunos
1955	17 alunos

Tabela 2: Quantidade de alunos formados no período de 1951 a 1955. Fonte: Elaboração própria.

6.1.3 Período entre 1956-1959

Os alunos formados neste período fizeram o curso em quatro anos, tendo cursado as seguintes disciplinas:

<p><u>1ª Série</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Direito Comercial 2- Doutrinas Sociais 3- Economia Política 4- Geografia Econômica 5- História Econômica 6- Noções de Sociologia 7- Princípios de Organização Racional do Trabalho 8- Psicologia Geral
<p><u>2ª Série</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Ciência da Administração

<ul style="list-style-type: none"> 2- Contabilidade 3- Cultura Religiosa 4- Higiene do Trabalho 5- Lógica 6- Organização, Direção, Venda e Estudos de Mercados 7- Organização Racional do Trabalho 8- Psicologia Aplicada ao Trabalho
<p><u>3ª Série</u></p> <ul style="list-style-type: none"> 1- Cultura Religiosa 2- Custos Industriais 3- Direito do Trabalho 4- Direito Fiscal 5- Estatística 6- Organização dos Serviços de Escritório 7- Propaganda e Publicidade 8- Psicologia dos Negócios 9- Relações Humanas no Trabalho 10- Relações Públicas
<p><u>4ª Série</u></p> <ul style="list-style-type: none"> 1- Banco 2- Comércio Internacional 3- Crédito 4- Finanças das Empresas 5- Moeda 6- Preços

Quadro 7: Disciplinas lecionadas na ESAN entre 1956 e 1959. Fonte: Elaboração própria.

Neste período, a disciplina Cultura Religiosa passou ensinada no segundo e terceiro ano, provavelmente no lugar de Moral dos Negócios, disciplina excluída do programa. Não houve grandes mudanças, compreendendo, basicamente, uma reorganização do que já era ensinado no curso de três anos transformando o currículo em quatro anos. Nota-se também a substituição da disciplina “Princípios de Organização Racional do Trabalho” para a disciplina

“Organização Racional do Trabalho”. O quarto ano foi organizado para ser mais breve e voltado à Economia, enquanto o primeiro ano permanece como introdutório.

Houve a introdução apenas da disciplina “Preços”, que envolvia uma análise inicial sobre Mercado e seus componentes. Em outras palavras, ensinava-se como era elaborada a classificação de preços mediante as análises da procura, da oferta e dos custos e rendimentos.

A quantidade de alunos formados, todos do gênero masculino, formados neste período foram:

ANO	ALUNOS FORMADOS
1956	16 alunos
1957	38 alunos
1959	44 alunos

Tabela 3: Quantidade de alunos formados no período de 1956 a 1959. Fonte: Elaboração Própria.

6.1.4 Currículo de 1960

Os alunos cursaram as seguintes disciplinas, também em 4 anos:

<u>1ª Série</u>
1- Introdução à Administração
2- Introdução à Economia Política
3- Introdução à Sociologia
4- Psicologia Empresarial
5- Economia Geográfica
6- Legislação Comercial

<ul style="list-style-type: none"> • Filosofia Moral
<p style="text-align: center;"><u>2ª Série</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Contabilidade Geral, Estrutura e Análise de Balanços 2- Matemática 3- Direito Administrativo 4- Higiene do Trabalho 5- Legislação Trabalhista 6- Legislação Fiscal <ul style="list-style-type: none"> • Filosofia Moral
<p style="text-align: center;"><u>3ª Série</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 7- Estatística 8- Valor e Formação de Preços 9- Métodos Administrativos e Processos Industriais 10- Moeda, Crédito e Bancos 11- Relações Públicas e Relações Humanas no Trabalho <ul style="list-style-type: none"> • Filosofia Moral
<p style="text-align: center;"><u>4ª Série</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Mercadologia 2- Propaganda e Publicidade 3- Finanças das Empresas 4- Comércio Internacional e Câmbio 5- Moral e Lógica dos Negócios 6- Treinamento e Liderança <ul style="list-style-type: none"> • Filosofia Moral

Quadro 8: Disciplinas lecionadas na ESAN em 1960. Fonte: Elaboração Própria.

Para o currículo de 1960, as mudanças foram mais consistentes, sendo a principal delas a incorporação da disciplina “Filosofia Moral” em todos os períodos. Reduziu-se o número total de disciplinas, em alguns casos pela união de disciplinas, como por exemplo “Relações

Públicas” com “Relações Humanas no Trabalho” e a volta da disciplina “Moeda, Crédito e Bancos”. Percebe-se o retorno da disciplina de “Moral dos Negócios”, acompanhada de “Lógica”. Entre as disciplinas incluídas, atribui-se destaque às seguintes:

a) Filosofia Moral:

Por ser uma disciplina ensinada nos quatro anos do curso, tinha diversos tópicos. Primeiramente, os alunos tinham contato com assuntos desde a *Rerum Novarum* até condição dos operários durante a primeira revolução industrial, perpassando pelo manifesto de Karl Marx e conteúdos sobre Liberalismo Econômico. Posteriormente, discutia-se sobre ética política nacional e internacional (com assuntos entre regimes políticos totalitários, liberdade e autoridade), aspectos sociais de problemas econômicos, Moralidade, Doutrina Social da Igreja e exigências morais do trabalho. Por fim, era discutido o papel da ONU e princípios morais em conflitos internacionais. Nota-se, curiosamente, as seguintes abordagens: “O cristão, membro da Igreja e membro do Estado”, “moralidade dos meios bélicos” e “a Igreja e a paz: da renascença ao pontificado de Pio XII”.

b) Introdução à Administração

Era a abordagem da administração na sociedade atual. Eram fornecidos tópicos sobre a estrutura administrativa, princípios básicos da administração, organização e racionalização. Também abordava-se sobre a burocracia administrativa, pública e privada, poder de administração e disciplina de pessoal.

c) Treinamento e Liderança

Era lecionado na disciplina sobre os métodos básicos para a liderança, sob as seguintes perspectivas: o indivíduo, o grupo, a situação e a personalidade em relação à liderança. Envolvia-se aspectos sociológicos e guias para a delegação dos líderes, ou seja, o que e para quem delegar para o desenvolvimento da empresa.

d) Métodos Administrativos e Processos Industriais

Como introdução, era ministrado sobre as características da atividade produtiva, comparando a atividade artesanal da atividade industrial. Era fornecido também análises sobre Taylor e

Fayol, a partir dos principais trabalhos e dos pontos de vistas dos diferentes autores. Depois desta abertura, ministrava-se sobre Métodos de administração em diferentes tópicos: Administração de Vendas, Administração de Estoques, Administração de Produção e Administração de Salários, abrangendo conteúdos sobre as funções, os seus processos e principais problemas de cada tipo.

Assim, sobre o currículo é importante mencionar que no anual de 1971 e 1973 é divulgado o currículo da ESAN de São Bernardo do Campo. O programa de disciplinas, em comparação a da ESAN de São Paulo, divergia em alguns pontos: Por exemplo, abordar de maneira mais profunda na área de Ciências Exatas, com disciplinas como “Processamento de Dados” e “Pesquisa Operacional”; abordar somente em dois anos a disciplina Filosofia Moral; propor duas disciplinas para explicação sobre Direito Público e Direito Privado; e, principalmente, já possuir disciplinas específicas sobre os diferentes tópicos de administração: “Administração de Pessoal”, “Administração de Vendas”, “Administração de Material” e “Administração de Produção”.

Segundo o documento de reconhecimento do curso da ESAN, em 1959, quase completos 20 anos da criação da escola, foi informado que a escola já havia diplomado (ainda que sem o reconhecimento oficial) catorze turmas, totalizando 262 alunos. Segundo Pe. Bueno, então presidente da Ação Social em 1959, a eficiência dos cursos era considerada através dos próprios alunos, os quais, honravam-na “em postos administrativos nos mais variados setores de empresas econômicas” a partir do aperfeiçoamento proporcionado pela Escola de Administração.

6.2 Análise do currículo da ESAN no contexto histórico vigente

Constata-se, em primeira análise, que o período entre a criação da ESAN até o seu reconhecimento como escola de ensino superior em 1961 perpassa por dois grandes momentos históricos do país, e conseqüentemente, do desenvolvimento da administração no Brasil: Pelas transformações, principalmente políticas e econômicas, após a Revolução de 30 e pela intensificação dos processos industriais a partir de 1950. Utilizando a classificação introduzida por Nicolini (2004) sobre a institucionalização do ensino de administração no

Brasil, depreende-se que a criação da ESAN em 1941 está inserida no primeiro momento averiguado pelo autor, datado entre 1902 a 1959.

Conforme já relatado neste trabalho, ocorreu no desenrolar do pós-30 o início das atividades industriais no país em detrimento da economia cafeeicultora, que aos poucos deixava de ser a locomotiva econômica do Brasil (FAUSTO, 1995). A industrialização, paulatinamente, tornava-se sinônimo de desenvolvimento do país por fomentar não só a profissionalização da gestão, mas também a racionalização dos processos e atividades de produção. Este incentivo era fundamental para a economia uma vez que, nesta época, a maior parte das empresas brasileiras era de porte familiar e de administração precária, por vezes centralizada no proprietário dos negócios ou, em alguns casos, por engenheiros ou economistas, os quais, apesar do conhecimento técnico, não dispunham de base teórica para a atuação (CURADO, 2001). Por conseguinte, até a consolidação da industrialização a partir de 1950, predominava-se nas empresas da época o saber prático e a experiência adquirida na atuação do setor.

Esta condição genuína da administração, refletida nos cursos sobre a área, não era exclusiva do Brasil. Em todo o mundo, os cursos superiores em administração não eram acadêmicos, mas essencialmente voltado para atuantes, como relatado ao abordar os currículos das escolas de comércio brasileiras (BARROS, 2011). Portanto, pode-se deduzir que o saber administrativo na primeira metade do século XX era empírico, com pouquíssimas exceções de iniciativas primárias e de grandes multinacionais à organização científica do trabalho (CURADO, 2001). Em decorrência desta exclusiva atenção à prática e da baixa profissionalização das indústrias, os profissionais trabalhavam em condições precárias de higiene e segurança. Diante deste contexto, é possível compreender disciplinas no currículo da ESAN sobre higiene no trabalho e relações humanas, informando aos trabalhadores princípios básicos sobre condições de atividades individuais e em conjunto.

O impulso para racionalização das atividades administrativas advém, sobretudo, da criação do IDORT e do DASP, respectivamente em 1931 e 1938 (COELHO, 2006; VIZEU, 2008). Com as atividades destes órgãos, em pleno contexto de substituição de importações, e com a precária situação dos locais de trabalho, a partir da década de 40 tornou-se crescente necessidade de racionalização dos recursos empresariais para impulsionar novas indústrias. As práticas racionais eram planejadas através da incorporação de metodologias já predominantes no campo de ciências sociais, pela qual estudava-se principalmente sobre

processo de burocratização. (COVRE,1991). Certamente, conforme Nicolini (2003), é a partir destes desenvolvimentos que a administração passou a ter mais importância e conquistar espaço na sociedade.

A preocupação pela racionalização também já estava inserida no currículo inicial da ESAN, ao ministrarem disciplinas com conteúdo sobre a administração como ciência. Esta preocupação em ensinar a racionalização dos processos na escola também estava condizente com o contexto educacional do país na década de 40, que passava a privilegiar a educação formal dos trabalhadores locais em detrimento da contratação de mão de obra estrangeira mais especializada. Contudo, apesar da busca de uma produção mais "racional" e do fomento para a qualificação de mão-de-obra, a estrutura de grande parte das empresas brasileiras era pouco profissional, o que se faz concluir que até a década de 50, a aplicação das metodologias administrativas na realidade empresarial paulista era considerada incipiente (CURADO, 2001).

Segundo o documento de reconhecimento do curso da ESAN, é afirmado que o curso de administração e negócios visava dar uma formação adequada aos atuais ou futuros diretores, gerentes, chefes, encarregados em geral, como complemento indispensável às qualidades inatas de líder e levando-os a bem compreender o verdadeiro papel que a ciência de administração ocupa no quadro da organização da vida econômica moderna. Dessa maneira, apesar de maneira pouco generalizada e incondicional, pode-se inferir que o currículo da ESAN contribuiu como uma das ações de sistematização do processo produtivo pela aplicação de conceitos tayloristas e fordistas, os quais já estavam inseridos socialmente após a reforma educacional em 1931 (CURADO, 2001), mas ainda ausentes nos currículos antecedentes às escolas de administração, como no extinto curso de Administração e Finanças do governo. É importante salientar que segundo Fischer et. al. (2006), estes ideais tayloristas não influenciaram apenas o campo da administração pública brasileira, mas toda a concepção dos currículos escolares no começo do século XX. A partir das considerações de Barros (BARROS, 2011), a crítica de Nicolini (2003) sobre a o ensino de administração como fábrica de administradores é refletida a partir desta visão curricular influenciada por princípios científicos da administração.

Segundo, Nicolini (2004) a primeira etapa da institucionalização do ensino em administração no país se encerra no final da década de 50, período no qual houve intensa concretização de

escolas de administração (PINTO & JUNIOR, 2012), listadas neste trabalho ao analisar o histórico da administração no Brasil. De fato, a partir da segunda metade de 1950 o país acompanhou veementemente uma estruturação no aparelho econômico diante do fortalecimento industrial em busca de uma economia moderna. Segundo Curado (CURADO, 2001), este impulso da industrialização foi permitido, dentre outras ações, pela implantação de empresas transnacionais no Brasil e formação de indústrias nacionais, conduzindo nestas empresas, conseqüentemente, um processo de estruturação e burocratização mais concreto. Por atuar de maneira mais ativa no funcionamento produtivo, os industriais exigiam profissionais qualificados para o trabalho e principalmente para a gestão empresarial. É também neste ponto, como já exposto nesta pesquisa, que a indústria influencia a expansão do ensino superior, especialmente dos cursos de administração (COVRE, 1991).

Em documentos sobre a ESAN foi descrito que o curso de administração formava alunos que, aos poucos, ocupavam firmas comerciais e industriais do Estado de São Paulo. Também foi informado que pelo fato destas empresas custearem até 90% dos alunos que cursaram o curso de Administração, poder-se-ia supor dois fenômenos importantes sobre a formação destes novos administradores: Primeiramente, que existia a necessidade e a procura de pessoal devidamente habilitado para assumir a responsabilidade das empresas (os denominados “managers”); e em segundo lugar, que a escola vinha atendendo satisfatoriamente as demandas deste novo centro industrial e comercial.

No currículo da ESAN a partir de 1950, a preocupação com profissionais mais qualificados é percebida inicialmente não somente pela transformação dos cursos para três e quatro anos, mas também pela introdução ou aprofundamento de disciplinas introdutórias sobre ciências associadas, como a sociologia, psicologia, economia e geografia. É notório também a preocupação com as finanças das empresas ao incluir no programa disciplinas voltadas à contabilidade, formação de preços e administração das vendas. Entretanto, uma característica peculiar do curso da ESAN e que não só permaneceu, como também foi fortalecida no currículo deste período, foi a preocupação de Pe. Sabóia com a moral e costumes religiosos. A inclusão de disciplinas como Cultura Religiosa e Filosofia Moral pode ser analisadas pelo contexto religioso do pós-guerra, como aproximação da política de governo como estratégia para manutenção dos ideais americanos na sociedade.

Inclusive sobre a influência americana, segundo Pe. Bueno no documento de reconhecimento de 1959, era do maior interesse “para o desenvolvimento do país” que as empresas se multiplicassem “obedecendo à tendência irresistível da época”. Para a formação de pessoal técnica e culturalmente habilitado para atuação nestes ambientes, é citado no texto o interesse já manifestado pelo Governo pelo estudo mais especializado, efetivando em acordo de 1953, entre o governo dos EUA e o Governo brasileiro, para um programa de assistência técnica para a formação de novos especialistas.

6.3 Análise do Currículo da ESAN pela influência americana

No contexto histórico brasileiro da primeira metade do século XX, é importante lembrar que a partir dos anos 30 o governo brasileiro estreitou suas relações com os Estados Unidos, bem como aumentou sua dependência em investimentos estrangeiros conforme a hegemonia estadunidense se configurava no mundo (BARROS & CARRIERI, 2011). Consequentemente, o desenvolvimento da administração, também coerente com o período, foi muito influenciado por modelos e metodologias importados, de maneira europeia no início do século e absolutamente americana a partir do governo getulista (BERTERO, 2006). Isto posto, o estabelecimento dos cursos de graduação no Brasil que contaram com o apoio estadunidense, direto ou indireto, ocorreu em razão da busca pela difusão de certa maneira de gerenciar, adequada a parâmetros estabelecidos nos Estados Unidos (BARROS, 2014). Segundo Nicolini (2003, pg. 46), a influência americana nos currículos das escolas brasileiras possui dois marcos históricos, conforme também salientado por Nicolini (2000, pg. 16):

“A intensificação do uso de modelos estrangeiros na estruturação das organizações brasileiras e do ensino de Administração tornou-se mais forte em 1948, quando representantes da FGV visitaram diversos cursos de Administração Pública sediados em universidades norte-americanas, como resultado da cooperação técnica Brasil- Estados Unidos estabelecida após o fim da Segunda Guerra [...]. A influência estrangeira no ensino de Administração torna a se manifestar, de forma mais vigorosa, em função do convênio firmado em 1959 entre os governos brasileiro e norte-americano, instituindo o Programa de Ensino de Administração Pública e de Empresas.”

Segundo Curado (CURADO, 2001), a importação de modelos administrativos era apoiada pelas empresas e indústrias, como no estatuto da FIESP (Federação das Indústrias do Estado de São Paulo). Esta instituição, por exemplo, a partir de 1931 tinha como objetivo garantir que regras e normas industriais e comerciais bem sucedidas no exterior fossem adotadas ou

incluídas como referências nas regras de produção das indústrias. Assim, ainda que houvesse peculiaridades, bem como dificuldades para a implantação completamente racional nos moldes empresariais, o saber administrativo no Brasil sempre foi pautado pela “imitação dos padrões de consumo e dos estilos de vida reinantes nos países desenvolvidos” (CURADO, 2001 pg. 70).

Mais adiante, o contexto do pós guerra foi bastante influente na sociedade brasileira por definir de vez os laços do governo no Brasil com os ideais e interesses dos Estados Unidos. Por consequência, estas uniões, ainda que em algumas situações conflituosas ou paradoxais (conforme exposto no contexto histórico), influenciaram a estruturação da Administração para a concretização do saber administrativo e da institucionalização do ensino (COOKE, 2003). Não somente no Brasil mas em todo mundo, o período da Guerra Fria foi a conjuntura do fortalecimento da disciplina com a academia e do enriquecimento de suas bases teóricas e, portanto, científicas. (AUGIER & MARCH, 2005; BARROS & CARRIERI, 2011).

Nestas novas instituições de ensino em administração, a maior preocupação diante do contexto econômico americano seria a formação de administradores profissionais, principalmente para a geração de líderes em empresas privadas. Segundo Leme (1960), para este tipo de atuação, foram incluídas nos currículos das escolas americanas disciplinas como matemática, estatística e ciências afim de uma formação mais completa do administrador moderno. Na institucionalização do ensino em administração no Brasil, cujo objetivo também visava a formação de profissionais mais qualificados para atuação no mercado de trabalho, percebe-se também a inclusão de disciplinas destas naturezas, assim como no caso da ESAN (ainda que o programa de disciplinas de Matemática e das Ciências Sociais fossem mais notadas nos currículos a partir de 1950).

Para Vale (2013), assim como ocorrido nos Estados Unidos, no Brasil o curso de administração surgiu a partir da influência e dos moldes de outros cursos já ministrados e influentes no período: Os Cursos de Comércio a priori e posteriormente cursos de Engenharia Industrial, Contabilidade e Economia. Neste último, a influência de disciplinas administrativas foi presente inclusive na Universidade de Harvard, na qual Pe. Sabóia buscou inspiração para os cursos da ESAN. Não somente pelas disciplinas administrativas curriculares, mas principalmente pela atuação dos egressos no mercado de negócios, o curso

de Economia foi uma das germinações para o curso de Administração, cujos conhecimentos eram transferidos em conjunto nos cursos econômicos⁴⁹.

As instituições de administração americanas tinham características peculiares, apontadas pelos estudos e pelas publicações de Leme (1960), professor que visitou pessoalmente estas instituições. As mesmas eram marcadas principalmente pela flexibilidade e a capacidade de mudanças demandadas pelo meio a fim de adaptarem-se às “novas exigências da técnica, da economia e da cultura” (pg. 2). Ainda assim, a principal característica oriunda destes cursos pioneiros eram as peculiaridades entre as diferentes instituições que os ministravam. Em outras palavras, diferentemente da tentativa posterior no Brasil de instauração de um currículo mínimo e semelhante para todas as escolas de administração a partir de 1966, cada faculdade americana possuía características particulares, pelas quais eram reconhecidas na sociedade. Entretanto, ainda com a instauração do currículo mínimo, no Brasil, as instituições de ensino superior em administração possuem peculiaridades, com as quais escreveram sua história na literatura sobre o assunto (BARROS, 2014; VALE et. al., 2013).

Portanto, o desenvolvimento dos cursos de administração como dependentes dos cursos de Economia, como ocorreu em Harvard, é percebido na ESAN já nos primeiros currículos, ainda que a palavra Economia não fosse dita explicitamente (voltado aos negócios). A germinação dos cursos da ESAN também tinha a intenção americana de suprir as necessidades do mercado de trabalho, e sobretudo por este motivo, a ânsia pela sua independência de cursos de Economia ou de Contabilidade. Segundo Leme (1960), devia-se exclusivamente ao pequeno número de Cursos de Administração e à falta de reconhecimento destes pelo Ministério da Educação a dificuldade e a demora, ainda que os cursos fossem mais completos que os pioneiros na área, da oficialização dos cursos da ESAN.

Uma vez que as metodologias administrativas no Brasil foram importadas a partir de 1930, pode-se concluir que a adaptação do modelo de Harvard pela escola de Pe. Sabóia é um desses exemplos, ainda que o currículo não fosse exatamente igual. A influência é ainda mais clara porque Harvard era referência de ensino na época, condição muitas vezes exaltada pela própria ESAN, conforme documentos da escola que reafirmam o status e o sucesso dos

⁴⁹ No Brasil, optou-se por formação conjunta entre conhecimentos econômicos e administrativos para evitar a preferência do curso de economia ao de administração, como ocorreu no exterior. (VALE, 2013)

egressos da escola americana. Apreende-se que no currículo da ESAN é perceptível a busca, principalmente nos primeiros anos, pela racionalidade, uma característica obviamente americana (SPIANDORELLO, 2008) e também em inspiração ao extinto curso de Administração e Finanças os quais, ainda que de maneira incipiente, já abordava os conceitos de Taylor e Fayol. Ademais, outro grande componente americano na criação da ESAN estava na formação de uma escola de negócio voltada à promoção de empresas privadas, no objetivo de contribuir para a demanda de recursos para o desenvolvimento econômico do país (BARROS & CARRIERI, 2011). Este interesse é ainda mais evidente pelo fato das empresas, cujos empregados eram alunos da ESAN, serem responsáveis pelo pagamento de grande parte das mensalidades destes futuros profissionais.

De fato, a criação da escola de Pe. Sabóia, bem como a formação do seu currículo, é condizente ao contexto da Segunda Guerra Mundial, e portanto antecedente à solidificação da administração como ciência e como disciplina de ensino superior. Entretanto, é compreensível em sua história a influência indireta dos moldes americanos, principalmente com as visitas anos anteriores do Pe. Sabóia aos Estados Unidos. Esta influência parece ter permanecido posteriormente à morte do sacerdote, já que, segundo o documento de reconhecimento da ESAN, o Grêmio Acadêmico “Morvan Dias de Figueredo”, formado por alunos e ex-alunos da instituição, organizava encontros e eventos que contavam não só com a presença do Pe. Bueno, mas também com sua autorização para facilitar aos sócios da organização viagens pelo Brasil e aos Estados Unidos. Sendo assim, percebe-se a influência, ainda que de maneira menos intensa, da americanização na ESAN e no seu respectivo currículo didático.

O currículo do curso respeitava as condições para a formação universitária em Administração, que segundo Leme (1960) correspondiam primeiramente à ampliação da cultura geral (um requisito imprescindível) e à preparação para o exercício da profissão ao abranger um conjunto de informações que transcendessem o limite das organizações de trabalho. Para esta cultura abrangente, disciplinas como Sociologia, Psicologia, Direito, História, Geografia, Matemática e Estatística (inseridas no curso da ESAN) forneciam os instrumentos e métodos de trabalho na análise dos problemas na prática.

Entretanto, segundo Leme, uma formação em Administração nos moldes americanos, inclusive referente à Universidade de Harvard, deveria abranger mais disciplinas específicas,

como sugere Leme (1960, pg. 29), podendo ser divididas em cursos semestrais, disciplinas optativas ou cursos de especialização:

- a) Cultura Geral: Matemática, Estatística Geral, Fundamentos de Psicologia, Sociologia e Direito, História e Geografia Econômica.
- b) Ciências Aplicadas: Matemática Estatística, Psicologia, Sociologia e Direito aplicados à Economia e à Administração, Contabilidade Geral, Financeira e de Custos.
- c) Setoriais de Administração: Produção, Mercados, Finanças das Empresas e Pessoal.
- d) Globais de Administração: Princípios de Administração e Política de Negócios.

É notório a incorporação deste grupo de disciplinas no currículo da ESAN ao longo dos anos, mas a manutenção de disciplinas ligadas à moral cristão não condizem com o currículo criado em moldes americanos. Outra característica, esta específica do curso de Harvard, que difere do curso da ESAN, pelo menos no período histórico analisado na escola de Pe. Sabóia, é a substituição de aulas-palestra pela discussão de cases, problemas extraídos da realidade empresarial para discussão entre os alunos (Leme, 1960). E principalmente, percebe-se, que as viagens do Pe. Sabóia aos Estados Unidos serviram à ESAN como um molde do curso da administração, não de fato como uma importação. A influência direta parece ser direcionada à Faculdade de Engenharia Industrial, já que o padre, além visitar o país mais vezes no período de sua criação, trouxe recursos e máquinas específicos para o curso da FEI. Obviamente, pelos planos de constituição de uma Universidade Católica, Pe. Sabóia também teve contato com os americanos para moldar suas escolas conforme este tipo de instituição.

O período histórico em análise desta pesquisa aborda também a influência dos moldes educacionais americanos em outras instituições de ensino posteriores a ESAN, visando transferência de saberes e modelos administrativos para o país. O marco inicial para estas transferências é datado por Barros (BARROS & CARRIERI, 2011) a partir de 1949, quando interesses já eram demonstrados anteriormente ao estabelecimento da Escola Brasileira de Administração Pública (EBAP) em 1952, a qual foi a primeira a aprovar um curso superior

em Administração no Brasil, sendo seguida pela FACE/UFMG no mesmo ano. Para Fischer (1984), as atividades ainda possuem outros antecedentes, com início das cooperações diretas entre os governos brasileiro e americano já em 1945, embora as primeiras bolsas de estudos para brasileiros tenham sido concedidas já em 1942. Nos estudos da pesquisadora, em 1946 firmou-se o primeiro acordo entre os países nos moldes de ponto IV (ALCADIPANI & BERTERO, 2012), cujo intuito era nivelar escolas técnicas de diferentes estados do país. Outros acordos, nos mesmo moldes mas posteriores, permitiram o envio de pessoal técnico estadunidense para o país e treinamento de pessoal no Brasil e concessões de bolsas nos EUA.

6.4 Os currículos de outras instituições paulistas de ensino em administração no período de 1941 a 1961

Como já exposto, fica evidente que os primeiros cursos superiores em administração brasileiros receberam apoio direto dos Estados Unidos ao buscar de maneira ativa a exportação de teorias estadunidenses e o modelo de escola superior (BARROS & CARRIERI, 2011). Neste cenário, duas grandes escolas circunscreveram a história do ensino em administração no Brasil: a EBAP, desde o início oficial em 1952, seguiu como referência ao oferecer cursos para pessoas de outros países da América Latina e influenciar o desenvolvimento de escolas nessas nações. Com semelhante status, a EAESP, após sua criação em 1954, guiou outras escolas no Brasil e na América Latina pelo método de ensino aplicado (ALCADIPANI & BERTERO, 2012). É interessante notar o papel de grandes instituições de apoio, nacionais e internacionais, na concretização dos cursos de administração nestas escolas: Desde instituições nacionais como a Fundação Getúlio Vargas e as Universidades já concretizadas como a USP e a UFMG, até instituições internacionais como a *Michigan State University* (MSU) e a *Organização das Nações Unidas* (ONU), participando, algumas de maneira mais ativa, para a instituição destes cursos, bem como para a importação de saberes administrativos. O apoio a estas instituições também de dava de maneira mais indireta como o exemplo da EBAP em que foram oferecidas bolsas de estudos para que estudantes de diversas partes do país pudessem se qualificar e desenvolver suas habilidades nos EUA.

Ainda que as escolas da FGV servissem como o modelo que as outras faculdades de administração deveriam seguir, outras instituições foram cruciais para a história do ensino no Brasil, e também receberam influência americana de acordo com suas peculiaridades. A FEA/USP e a FACE/UFMG, de maneira mais indireta, foram influenciadas pelos moldes americanos, ainda que esta última tivesse desistido do acordo em 1959 para a criação e consolidação de cursos de administração em universidades federais (BARROS & CARRIERI, 2011). Pelo mesmo acordo, outras escolas, como as da Universidade da Bahia e do Rio Grande do Sul também foram instituições participantes influenciadas pelo modelo americano a partir de visitas e bolsas ao exterior⁵⁰. Não desmerecendo a importância de todas estas instituições de ensino brasileiras, neste tópico, para comparação ao currículo da ESAN, serão analisados os programas de disciplinas das duas principais instituições paulistas no desenvolvimento do ensino em administração na região: a EAESP/FGV e a FEA/USP, principalmente por estarem condizentes ao contexto histórico e regional do recorte desta pesquisa.

É assinalado na literatura sobre o ensino em administração no Brasil que após criação da EAESP, surgiu o primeiro currículo especializado em administração no país com o objetivo de formar especialistas em técnicas modernas na área (ALVARAES & LEITE, 2009). A partir do seu desempenho, o currículo passou a ser referência para os cursos que surgiriam no país na década de 50, sendo influente inclusive na formação do currículo mínimo em administração em 1966. Para a formação da escola, o acordo assinado em 1959 entre instituições brasileiras e americanas foi fundamental ao trazer professores da Universidade de Michigan e da Universidade da Carolina do Sul para lecionar nas disciplinas (BARROS & CARRIERI, 2011).

Segundo Vale (2013), foi no currículo de graduação, iniciado em 1955, a mais clara e marcante influência americana na EAESP, cujo curso era dividido em oito semestres. Os programas de disciplinas eram bastante semelhantes aos ministrados em escolas dos Estados Unidos, particularmente próximo ao currículo da MSU. Vale et. al (2013) indicam as

⁵⁰ A Universidade do Recife chegou a ser selecionada pelo acordo, mas foi eliminada pelos coordenadores americanos devido à resistência do corpo estudantil da faculdade. A FACE/UFMG também desistiu do acordo por desentendimentos com o então diretor na época. Estes casos são cruciais para entender que a americanização do ensino superior, conforme já exposto no contexto histórico desta pesquisa, não se deu de maneira totalmente acessível, muito menos excluída de conflitos internos e externos (BARROS & CARRIERI, 2011)

principais disciplinas do currículo da EAESP no início de suas atividades, a partir dos preceitos de Taylor (1986):

“ [...] o programa baseava-se em ciências sociais. Havia introdução à economia, com cursos em moeda, crédito e bancos, teoria macro econômica, economia internacional e economia brasileira. O mesmo ocorria com sociologia e psicologia, havendo cursos introdutórios em psicologia e sociologia voltados às aplicações em administração. Também podem ser encontrados no currículo de 1955 dois cursos de Ciência Política e disciplinas consideradas instrumentais para a administração como matemática, estatística, contabilidade e pesquisa operacional. O direito era também ensinado em suas diversas ramificações como comercial, trabalhista, previdenciário, fiscal e tributário. É interessante registrar que no segundo semestre de um currículo de 1955 ensinava-se no sexto semestre um curso chamado Processamento de Dados. A Tecnologia de Informações de então ainda vivia a sua infância e a micro informática surgiria somente três décadas adiante.” (VALE et. al, 2013, pg. 851)

Diante da pesquisa dos autores, percebe-se uma proximidade entre o currículo da EAESP e o currículo da ESAN em meados da década de 50 principalmente pelas características das disciplinas ministradas. Destaca-se outras similaridades com o currículo da escola da FGV, como a dedicação dos primeiros anos do curso, considerados propedêuticos, voltados à introdução aos saberes administrativos e de ciências associadas e os demais anos voltados às diferentes áreas funcionais da administração. Entretanto, existiam algumas diferenças entre os cursos, sendo a mais notória a divisão entre semestres da EAESP e anos pela ESAN. Outras diferenças eram a inclusão de disciplinas específicas à área de exatas, como Processamento de Dados e Pesquisa Operacional (inclusive, estas disciplinas eram ministradas na ESAN de São Bernardo do Campo na década de 70) e maiores ramificações do Direito ensinadas na escola da FGV, como o direito previdenciário e tributário.

Outras disciplinas também eram exclusivamente ensinadas em cada uma das escolas: Na EAESP, matérias com forte influência americana como Marketing e Estratégia de Negócios (*Business Policy*), enquanto que na ESAN eram ministradas disciplinas voltadas à Moral e à Cultura Religiosa. É importante também mencionar uma diferença crucial entre os cursos das escolas quanto o público-alvo para alunos: Enquanto na ESAN os alunos eram profissionais com o objetivo de ascensão econômica na evolução para serem líderes nas empresas paulistas, a EAESP tinha um curso⁵¹ direcionado para executivos e empresários, inclusive com a possibilidade destes cursarem programas intensivos em administração, também ministrados na escola. Em decorrência, a EAESP, teve os seus primeiros professores recrutados pela

⁵¹ Segundo Vale et. al (2013), este curso foi uma inovação no Brasil e marcou o início das atividades de ensino que posteriormente receberam a designação de Educação Executiva. Desta maneira, foi uma tentativa de atrair a atenção deste público mais elitizado para os cursos oferecidos pela FGV.

experiência dos mesmos atuantes no mercado de trabalho, de preferência por aqueles iniciantes, e selecionados a partir dos critérios adotados pela missão da MSU. Divergentemente, na ESAN, conforme já exposto, os professores tinham uma dedicação exclusiva ao ensino, por vezes eram catedráticos e tinham uma sólida experiência em outras instituições de ensino já renomadas antes mesmo da inauguração da escola de Pe. Sabóia.

Segundo Bertero (2006), o programa de disciplinas da EAESP foi tão influente no campo de administração que em meados da década de 60, na elaboração do currículo mínimo dos cursos de administração, os conteúdos programáticos permaneceram quase sem modificações. Assim, diferentemente do que ocorreu entre as instituições americanas, cujas características foram marcadas de maneira peculiar umas às outras, no Brasil o tradicional currículo foi colocado como referência para todas as instituições de ensino em administração, ainda que fosse modificado ou complementado conforme as especificações de cada escola. Destarte, por fim, percebe-se que a missão universitária na EAESP foi de maneira primordial e efetiva para a criação e para a sua influência diante da história do ensino em administração, tanto pela tradição como por trazer até inovações à área (BARROS & CARRIERI, 2011).

No caso da FEA/USP, a faculdade iniciou o curso em administração uma década após a sua criação (BERTERO, 2006) em um ambiente turbulento, com a nomeação Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas (FCEA). Conforme aponta Vale (2013), diante da falta de técnica e aprimoramento ministrados nos cursos de Economia e Contabilidade, o resultado foi a falta de procura pelos alunos da época. Segundo Canabrava (1984), o índice de desistência destes cursos também era alto, resultando em poucos alunos formados se relacionado ao número de alunos ingressantes. O curso de graduação em administração foi idealizado para a aplicação de saberes de maneira mais prática e aplicada, afim de conquistar maior número de alunos e de profissionais já atuantes no mercado de trabalho, o qual, nesta época, já demandava mais pelas tarefas administrativas do que pelos conhecimentos econômicos. Adiciona-se a este fato, conforme já exposto, a dependência de saberes administrativos alocados no curso de Economia, salientando a urgência por um curso em administração independente.

Para a criação do curso em administração, e conseqüentemente do currículo, a atuação de alguns professores foi pioneira na reestruturação dos cursos de graduação, tornando-os mais aplicados a partir de treinamento, preferencialmente no exterior (VALE, 2013). Segundo

Leme (1960), o curso de pós-graduação também foi criado afim de atrair mais alunos, uma vez que somente o curso de graduação de uma profissão ainda não regulamentada oficialmente podia não ser suficiente. Segundo Vale (2013), anteriormente ao início do curso em administração em 1964, a USP decidiu oferecer cursos de graduação não exatamente na área de administração de empresas, mas em Ciências Econômicas. O curso, segundo Leme (1960), dispunha de 10% de aulas voltadas à administração, ministrando um currículo com as seguintes características:

“Assim, os primeiros semestres lançavam as bases com cursos de matemática, contabilidade, história e geografia, economia, direito, ciências sociais e estatística. Apenas depois é que disciplinas de gestão de negócios eram ministradas. As especializações vinham ao final do curso onde a escolha deveria ser feita entre Administração Pública e Administração de Empresas. Caso escolhessem Administração de Empresas, deveriam ainda optar por produção, administração do pessoal, mercados ou finanças. Os diplomas ainda eram conferidos em economia, mas o conteúdo cursado pelos alunos incluía administração, caso eles assim tivessem optado. Este curso ainda foi oferecido pela FEA/USP até 1964, quando se iniciou o curso de graduação efetivamente. (VALE, 2013, pg. 861)

Os conflitos gerados a partir de discussões sobre a separação ou não dos cursos de Economia e Administração perdurou até o início da década de 1960, quando o curso passou a ser reformado. O principal argumento para este acordo foi a defesa da administração como ciência fundamental para as atividades empresariais, e portanto não deveria estar mais dependente da aplicação nos cursos de Contabilidade ou Economia. Assim, para a reformulação, os professores da faculdade viajaram aos Estados Unidos para buscar experiências nos cursos de administração para então reestruturarem o curso na faculdade. Estabelecido um decreto no ano de 1960, as primeiras mudanças estruturais foram a adaptação de um curso único de quatro anos, com mais um ano de especialização em cada carreira a ser escolhida pelos alunos. O diploma ao final do curso de bacharelado, por consequência, também seria único, formando os alunos em “Ciências Econômicas e Administrativas”. A especialização, adaptada ao mercado de trabalho, formaria, por fim, economistas, contadores, atuários e administradores (VALE, 2013). A especialização em administração tinha as seguintes características:

Inicialmente, temos a administração dos diversos setores que compõem as organizações privadas ou públicas: o da produção, do pessoal, dos mercados, das finanças, da contabilidade. Em seguida temos a administração de cúpula supervisionando todos os setores, atingida pelos profissionais no fim de suas carreiras (LEME, 1960, p. 20).

Em análise geral, percebe-se que o currículo oferecido pela FCEA/USP, no período histórico analisado, tinha um currículo muito próximo ao extinto curso de Administração e Finanças, principalmente pela associação com os conhecimentos em Economia. Ainda assim, ainda que este e o curso da ESAN não fossem estruturados da mesma maneira, as disciplinas introdutórias entre ambos eram semelhantes, como por exemplo pelos conhecimentos preliminares em ciências sociais, contabilidade, estatística e noções de direito. Entretanto, algumas diferenças são mais notórias, principalmente pelo fato da FCEA não mencionar, pelo menos nos programas, a administração como ciência, obviamente pelo fato de ensiná-la como uma disciplina dependente dos cursos de Economia e Ciências Contábeis. Ainda assim, diferentemente do curso da EAESP, a influência americana na faculdade da USP foi de maneira mais indireta, com importação de conhecimentos após a viagem ao exterior e não com missões diretas ou atuação de professores de universidades americanas. Mas semelhante à escola da FGV, nota-se no curso da faculdade da USP a ausência de disciplinas voltadas à Moral e à Cultura Religiosa.

Para Bertero (2006), o estabelecimento em 1966 do currículo mínimo para o curso de administração, próximo ao início do curso na FEA/USP, certamente foi inspirado nos cursos da USP e da própria EAESP, instituições já de grande prestígio na época. Contudo, ainda que fosse oriundo de instituições bem sucedidas, o currículo mínimo, desde o seu início, foi muito criticado por não garantir as condições mínimas exigidas pelas empresas, uma vez que o mesmo era estruturado a partir dos moldes empresariais norte-americanos (MARANHÃO, 2008). Destes princípios críticos, surgiram críticas mais recentes ao currículo de administração, tanto por estabelecer-se como padrão a todas as instituições de ensino, como por voltar-se quase de forma exclusiva aos preceitos dos Estados Unidos (NICOLINI, 2003).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De fato, a partir da literatura pesquisada percebe-se uma recente tendência de estudos sobre os cursos de graduação em Administração no Brasil (MOTTA, 1983; NICOLINI 2003; COELHO, 2006; SPIANDORELLO, 2008; ALCADIPANI & BERTERO 2012b; VALE, 2012; BARROS, 2014). Neste estudo, procurou-se fazer uma retrospectiva sobre os primórdios do ensino administrativo no país, elencando em seguida as atividades das primeiras instituições brasileiras a oferecer o ensino superior em administração, em especial a criação da ESAN que, juntamente com a EBAP, divide o preito de ser a “primeira escola de administração” do País (BARROS, 2011). Em todos estes trabalhos, ao tentar entender estas organizações de ensino não bastou somente descrever curiosidades sobre a constituição das mesmas, mas principalmente compreender como o contexto histórico e a formação da administração como profissão influenciaram o estabelecimento dos primeiros cursos no país (BARROS, 2013).

Diante disso, este trabalho não teve a pretensão de resgatar a história de todas as dimensões dos cursos de administração da ESAN, mas sim apresentar os aspectos teóricos que influenciaram na construção da sua estrutura curricular. Esses elementos foram trazidos pela análise histórica e crítica da sociedade e da administração como profissão e ensino na sociedade do século XX, sendo a proposta de uma narrativa satisfatória para uma análise deste tipo, bem como complementar a perspectiva histórica nos Estudos Organizacionais (cf. CLARK & ROWLINSON, 2004; COSTA et. al. 2010). Os estudos históricos, nestas condições, dizem respeito ao presente e ao passado simultaneamente (COOKE, 1999). Adotando-se esta metodologia, além de permitir a reconstrução da história, contribui-se para a legitimação de instituições práticas e conjuntos de conhecimentos formulados contemporaneamente.

Sob o ponto de vista histórico, esta pesquisa reiterou que no Brasil a origem e o desenvolvimento do ensino superior, incluindo o de administração, estão relacionados com os aspectos políticos, sociais e econômicos da sociedade entre os anos 1940 e 1960 (SILVA, 2008). De fato, estes estudos dependem da análise histórica principalmente sobre o desenvolvimento da industrialização e suas consequências para a sociedade no período

estudado, isto é, as necessidades econômicas para a modernização requerida pelo governo da época e a influência estrangeira para obtenção de recursos para este fim. Sobre esta última, é importante salientar que expansão do ensino superior, inclusive da administração, se estabeleceu como política desenvolvimentista do País sobretudo através dos acordos entre Brasil e EUA, motivo principal para a repercussão americana nos primeiros cursos de administração brasileiros. Portanto, contata-se que a criação da ESAN, inserida no contexto histórico e da influência estadunidense analisados, confirma os moldes que contornam e caracterizam a administração no Brasil na década de 1940: industrialização e importação de saberes.

Neste quadro, pelo predomínio do saber prático os primeiros cursos de graduação em administração foram marcados pela influência dos profissionais de nível superior até então mais comumente escolhidos para funções gerenciais, como engenheiros, advogados ou outras profissões cuja formação já era reconhecida. Percebe-se a dificuldade de tornar a administração um curso superior independente desde os cursos do início do século XX por manter os conhecimentos administrativos inseridos em cursos voltados às áreas econômica ou financeira. Um exemplo, como ocorria nos cursos de comércio, era o diploma que formalizava os alunos graduados como economistas, confirmando a dependência nos primórdios da administração às ciências econômicas. A separação foi iniciada com o curso de Administração e Finanças em 1931, e ampliada a partir da criação dos cursos de Ciências Contábeis e Ciências Econômicas pelo então Ministro da Educação Gustavo Capanema, pelos quais ampliou-se também a perspectiva do ensino superior no Brasil, voltada até então para os cursos de Direito, Engenharia e Medicina.

A propósito, ao considerar o contexto de surgimento dos cursos de Administração no país, percebemos o contexto que circundava o ensino superior no Brasil e as críticas direcionadas a esses cursos, por sua vez, também não podem ser desvinculadas deste conjunto. Reitera-se que a influência americana no ensino superior no Brasil foi fundamental para a instituição dos primeiros cursos de administração, cujos programas de importação de modelos e conhecimentos envolveu em alguns casos até mesmo instituições como a UNESCO e a ONU. Nesta pesquisa sobre a instituição do Pe. Sabóia de Medeiros, também foi analisado de maneira mais profunda o contexto religioso e as reformas no ensino superior do período, os quais revelaram a participação intensa e estratégica da Igreja Católica na política e a necessidade de interromper a dualidade de ensino entre pobres e ricos, respectivamente.

Nos principais estudos de caso sobre as escolas brasileiras (VALE et. al, 2013; BARROS, 2013), percebe-se frequentemente como medida implantada para a instituição de programas a capacitação de professores no exterior, os quais, ao terminarem seu processo de formação, voltariam ao Brasil para instalarem a proposta de cursos de administração nas escolas. Assim, a perspectiva histórica também questiona as atuações do ensino em administração tendo como pano de fundo a política de expansão do ensino superior no Brasil das décadas de 1950 e 1960, com críticas voltadas sobretudo à estrangeirização e diferenças entre os Estados Unidos e o Brasil na época. Pouco depois deste período, a instituição do currículo mínimo nos cursos em administração em 1966, também alvo de críticas por instituir uma “fábrica de administradores” (NICOLINI, 2003), possui a mesma relação com o período histórico pela necessidade de controle governamental sobre a qualidade dos cursos superiores que começavam a despontar no país, bem como pelo fato de sua política ser condizente com a pedagogia tecnicista predominante.

Diante do exposto, segundo Silva (SILVA, 2008), algumas inferências a respeito do rápido desenvolvimento do ensino de administração podem ser feitas em resumo. Primeiramente, a formação em administração no Brasil era uma preocupação iniciada na época imperial (BARROS, 2014) e constantemente inserida pelas necessidades da sociedade do século XX, ainda que os esforços pelo campo de ensino fossem concentrados no contexto da Guerra Fria (NICOLINI, 2002). Além disso, o ensino de administração de fato foi influenciado pela transferência de tecnologia desenvolvida nos Estados Unidos (BERTERO, 2006; FISCHER, 1984), ainda que não da mesma maneira em todas as instituições de ensino e que seja perceptível atos de resistência durante estas transferências (BARBOSA, 1990, ALCADIPANI & BERTERO, 2014). Por fim, o ensino de administração brasileiro é originado do campo de conhecimento da administração pública (FISCHER, 1984; COELHO, 2006) e se desenvolveu principalmente mediante as atuações do IDORT e do DASP (VIZEU, 2008).

Dessa maneira, para Bertero (2006, p. 4), tanto no Brasil como também na Europa a resistência a terem-se escolas de administração no interior da secular universidade só foi superada depois do final da Segunda Guerra Mundial, com o ápice no debate ideológico e bipolar após o conflito. O pioneirismo da ESAN chama atenção quando se observa que foi somente após o ano de 1945 que o ensino em administração passou a ser incorporado aos cursos superiores de forma mais sólida, inclusive no meio universitário dos Estados Unidos. Destarte, ainda que o curso da Ação Social fosse instituído antecedentemente à

institucionalização oficial das primeiras escolas e faculdades de administração do país no contexto da Guerra Fria, percebe-se de fato que a escola de Pe. Sabóia marcou o ensino de administração na passagem de uma área exclusivamente prática para a inserção de disciplinas teóricas. Por ter sido criado no contexto da Segunda Guerra Mundial, foi analisado no curso da ESAN a influência mais indireta dos moldes americanos de ensino, trazidos nas viagens de Pe. Sabóia aos Estados Unidos e pela idealização da Universidade de Harvard. Assim, as principais características da ESAN são condizentes com o período histórico, já que seu currículo, desde o princípio, foi influenciado pela tentativa de modernização pela racionalidade e se desenvolveu sob condições de ensino ainda voltadas para a prática e não para a teoria. O curso indiretamente também estava inserido no fim da dicotomia do ensino superior entre pobres e ricos, fornecendo aos seus alunos, de maioria de classe baixa, a possibilidade de ascensão econômica pela especialização.

Da mesma maneira que a institucionalização dos cursos em administração no Brasil pode ser analisada pelo contexto histórico, os respectivos currículos também podem ser estudados sob esta perspectiva. Neste sentido, pela maioria das escolas terem sido criadas no período da Guerra Fria, é evidente que o sentido de desenvolvimento do país contra a ameaça comunista da época não apenas estimulou a implantação de cursos, mas também exerceu influência nos conhecimentos sobre administração inseridos nos programas destas escolas (BARROS & CARRIERI, 2011). Entretanto, como a criação da ESAN ocorre antes deste fenômeno, é possível inferir que o currículo da escola é influenciado por dois grandes momentos históricos do país, e conseqüentemente, pelo desenvolvimento da administração no Brasil, embora a influência americana, de maneira menos intensiva, também tenha sido presente nestes anos: pelas transformações políticas e econômicas após a Revolução de 30 e pela intensificação dos processos industriais a partir de 1950.

Sendo assim, o preceito da influência contextual nos currículos de uma instituição de ensino está de acordo com a primeira conclusão de Silva (2008, pg. 15), seguido de outros preceitos sobre o desenvolvimento destes programas de disciplinas ao longo do século XX:

a) O currículo é um construto socialmente produzido ao longo de trajetórias históricas e sujeito a mudanças.

b) Há razões para o porquê de um conhecimento ser ensinado nas escolas em determinado tempo e local, e a razão dele ser escolhido, excluído ou alterado ao longo do tempo.

c) Os currículos das escolas são alterados ao longo do tempo, tanto pelas exigências da legislação, quanto pela influência dos construtos teóricos e metodológicos.

O desenvolvimento do currículo em administração no Brasil, por consequência, também acompanhou o contexto da sociedade paulista no período analisado. Desta maneira, na ESAN começava a ser formado, com base no sistema escolar, um administrador profissional apto para atender ao processo de industrialização emergente no país, já que São Paulo era um dos polos industriais na época (CURADO, 2001). O currículo da escola também teve como referência alguns programas de ensino anteriores, já que nos primeiros anos da ESAN havia uma proximidade com o currículo das escolas de comércio e do curso de Administração e Finanças de 1931. Assim como nestes cursos, na escola de Pe. Sabóia era ministrado logo no primeiro currículo disciplinas voltadas à história, economia, direito, psicologia e contabilidade. Ao longo dos anos, outras disciplinas semelhantes também foram incluídas, como aquelas voltadas à sociologia e geografia. Outra semelhança era considerar a administração como ciência, embora na ESAN esta perspectiva fosse vista de maneira mais aprofundada pelas disciplinas voltadas a princípios de racionalização e organização do trabalho. Perante o contexto social vigente, pode-se assim dizer que a principal característica do currículo da escola de Pe. Sabóia foi a introdução de disciplinas teóricas, evidenciando aquelas matérias que remetiam a administração como ciência em um programa de disciplinas ainda com grandes resquícios do conhecimento prático, exemplificado naquelas voltadas à organização de materiais e higiene no ambiente de trabalho. Aos poucos, com o desenvolvimento do curso para três e quatro anos, a formação dos alunos tornar-se-ia cada vez mais completa, conforme o avanço da administração como profissão e a criação de outros cursos na cidade.

É importante também considerar a influência política e social da própria instituição de ensino vinculada ao currículo estudado. Esta perspectiva está associada à discussão proposta por Barbosa (BARBOSA, 1990) sobre os currículos, a qual aborda a importância do papel dos personagens sociais envolvidos nas instituições de ensino (como professores, alunos e funcionários) como formuladores das políticas curriculares com as quais trabalham. Na história da ESAN é possível identificar algumas posições na composição dos currículos

voltadas à religião e religiosidade como nas disciplinas Cultura Religiosa e Filosofia Moral, as quais forneciam conhecimentos exclusivos ao campo do catolicismo, entre eles as atividades Papais e até mesmo sobre a *Rerum Novarum*. O desejo do Pe. Sabóia em apoiar trabalhadores para o seu desenvolvimento profissional e espiritual também foi peculiar na instituição, já que este interesse era condizente com a inclusão social no ensino superior da época e indiretamente um ato estratégico contra a ameaça comunista já notada no final da Segunda Guerra Mundial. Esta proximidade do padre com os alunos e funcionários, exemplificada nas intensas atividades conformes documentos sobre a escola, permitiu um contexto quase familiar à instituição, formalizado como uma tradição da escola que perdurou nos anos seguintes ao recorte histórico proposto.

Com o foco histórico na região de São Paulo, foi descrito o desenvolvimento de duas instituições de ensino em administração na região posteriores à criação da ESAN, estabelecidas diferentemente ainda que em ambas a inspiração estrangeira nos cursos fosse presente desde a implantação estrutural até a definição de disciplinas dos cursos. Embora a principal influência americana na EAESP/FGV tenha sido no currículo, conforme já exposto, ela também aparece sobre a estrutura organizacional e os processos administrativos (ALCADIPANI & BERTERO, 2012). A Fundação Getúlio Vargas sempre interviu como instituição mantenedora em atuação com o Conselho de Administração da escola, e foi apoiada pela agência do governo dos Estados Unidos pertencente ao Ponto IV, a *International Cooperation Administration (ICA)* (VALE et. al., 2013). Dessa forma, a atuação estadunidense foi muito mais direta, intermediando auxílios financeiros, professores e modelos para o funcionamento da escola. Além disso, as instituições de apoio direcionavam a escola ao mundo empresarial, desempenhando uma função legitimadora com o mundo dos negócios.

Na criação da FEA/USP, percebe-se primariamente uma influência técnica e criativa por parte de professores da Escola Politécnica da Universidade, responsáveis por intermediar as necessidades de reformulação dos cursos nas faculdades (LEME, 1960). O auxílio estrangeiro para a instituição ocorreu através de livros, materiais e viagens às escolas americanas. De maneira divergente ao que aconteceu com a EAESP, a FEA não recebeu apoio direto do governo norte-americano e de fundações dos Estados Unidos, com a participação mais ativa através da formação dos professores no exterior. Entretanto, apesar do pioneirismo do “empreendedorismo acadêmico” por parte da EAESP com suporte direto dos

EUA, a FEA teve grande atuação no ramo, principalmente com o apoio da USP, universidade de grande prestígio desde a criação da faculdade (VALE et. al, 2012). Diante destas características peculiares, é importante mencionar que os recentes estudos sobre o desenvolvimento das instituições de ensino em administração no Brasil reafirmam no processo histórico estas características únicas das respectivas escolas, principalmente referentes à influência estadunidense (BARROS, 2014).

A partir deste estudo, pode-se inferir sobre algumas peculiaridades do curso da ESAN desde a sua criação até o ano de 1961, quando foi reconhecida como instituição de ensino em administração. Primeiramente, conforme os documentos e a análise curricular do período, na escola a influência americana ocorreu de maneira bem mais indireta se comparada às outras escolas de administração em São Paulo, instaladas posteriormente à inauguração das instituições de Pe. Sabóia. Houve a tentativa de mimetizar um curso já aplicado nos Estados Unidos pela Universidade de Harvard, esta última de grande notoriedade e reconhecida pela qualidade do ensino no período, pelo fato de não existir até então um curso no Brasil voltado exclusivamente aos ensinamentos da administração como ciência. Outra peculiaridade da ESAN, considerando-a como a primeira escola de administração do país, é sobre o seu desenvolvimento não ser voltado ou influenciado pela gestão pública, diferentemente de instituições administrativas contemporâneas à sua criação, como o IDORT e o DASP. O curso também era singular por ser o primeiro voltado aos negócios, com um programa de disciplinas e conhecimentos sobre o assunto como Comércio Internacional, Moeda, Crédito e Bancos. Por direcionar-se aos interesses do comércio e da indústria na época, a escola obtinha apoio indireto de grandes empresas e multinacionais, por exemplo através do pagamento de mensalidades por parte destas organizações para aperfeiçoamento de seus profissionais.

A maior particularidade dos cursos da ESAN é sua relação com o meio religioso, através da comunidade jesuítica representada pela figura do Pe. Sabóia de Medeiros. É importante considerar que embora a influência da escola esteja também associada ao contexto religioso da época, a presença do padre na atuação das atividades foi fundamental e de maneira pioneira, contrariando, por vezes, sua posição como um jesuíta ou até mesmo como um sacerdote pelas suas características pessoais. Outra singularidade foi o desenvolvimento da ESAN sem o suporte oficial de uma instituição já reconhecida na época, uma vez que a escola obtinha o apoio da Ação Social como entidade mantenedora dos cursos. Diferentemente, ainda que esta condição seja mais notória nos casos da EAESP (com o suporte da FGV) e da

FEA (com o suporte da USP), é possível perceber o apoio governamental no IDORT e no DASP e até mesmo no caso da FEI, também obra de Pe. Sabóia, a Fundação de Ciências Aplicadas foi criada para sua assistência, conforme acontecia nos Estados Unidos em faculdades de engenharia. Segundo documento, a FEI também ganhou experiência do IPEI (Instituto de Pesquisa em Engenharia Industrial), outra instituição de apoio ao desenvolvimento e à pesquisa da faculdade.

Concluindo, esta pesquisa confirma a administração como um campo emergente e inserido dentro de um contexto histórico que evidencia a busca de modernização e o progresso através da industrialização. Assim, a pesquisa sobre o ensino na área e o seu respectivo currículo são estudos recentes e que necessitam de ampliação para outras abordagens. A grande contribuição deste trabalho, além de narrar a história da ESAN de maneira mais aprofundada como nunca encontrado na literatura até então, foi oferecer um suporte para estudos e críticas curriculares em administração, área na qual predominam-se pesquisas sobre os períodos após à instauração do currículo mínimo em 1966. Sendo assim, este trabalho não se limita para uma avaliação dos primeiros currículos em administração no país, mas encoraja novas pesquisas curriculares e novas proposições sobre as consequências do seu desenvolvimento para as empresas e principalmente para a sociedade. Isto porque, como já colocado, na elaboração dos currículos há embutido um discurso de poder entre os componentes da instituição de ensino (MARANHÃO, 2010), e sobretudo remete à questão que diz respeito ao tipo de cidadão que se quer construir (SILVA, 2008).

8 REFERÊNCIAS

- ABREU, L. A. de. Estado Novo, realismo e autoritarismo político. *Política & Sociedade*, n. 12, 2008.
- ALBIERI, S. Razão e Experiência na Constituição do Conhecimento Histórico: reflexões sobre os aspectos indiciários do paradigma newtoniano. *Revista de História (UFES)*, v. 24, p. 294-307, 2010.
- ALCADIPANI, R.; BERTERO, C. O. Guerra Fria e ensino do management no Brasil: o caso da FGV-EAESP. *Revista de Administração de Empresas*, v. 52, n. 3, p. 284-299, Maio-Jun. 2012a.
- _____; _____. Uma escola norte-americana no Ultramar? Uma historiografia da EAESP. *RAE - Revista de Administração de Empresas*, v. 54, p. 154-169, 2014.
- ALCADIPANI, R.; COOKE, B. Microcosm of Americanization: writing text books at the Sao Paulo School of Business Administration (FGV-EAESP), Brazil. In: *EGOS Colloquium*, 2010, Lisboa. *EGOS Colloquium Proceeding*, 2010.
- ALMEIDA, Maria das Graças Estado Novo: projeto político pedagógico e a construção do saber. *Rev. bras. Hist.* vol. 18 n. 36 São Paulo, 1998.
- ALVARAES, A.C.T; LEITE, L. S. Práticas pedagógicas no Curso Superior de Administração: Uma abordagem transdisciplinar e o processo ensino-aprendizagem sociotécnico. *Cadernos da Escola de Negócios, Curitiba*, 07: 1-20, 2009.
- ANDRADE, L. G. de. Narrativa Histórica e Narrativa Literária: Pontos e Contrapontos. *Biblos*, Rio Grande, 17: 23-31, 2005.
- ARANTES, E. M. . Contribuições da Sociologia do Currículo para Compreender Processos de Reforma Educacional. In: *XXVII Congresso Brasileiro de Ensino de Engenharia - COBENGE 99*, 1999, Natal. *Anais do XXVII COBENGE*, 1999.
- AUGIER, M.; MARCH, J. *The Roots, Rituals, and Rhetorics of Change: North American Business Schools after the Second World War*. Stanford University Press, 2011.
- BARBOSA, A. S. Revisitando a Literatura sobre o Empresariado Industrial Brasileiro: dilemas e controvérsias. *CADERNO CRH*, Salvador, v. 26, n. 68, 2013.
- BARROS, A. N. de. O Desenvolvimento das Escolas Superiores de Administração: os saberes administrativos brasileiros no contexto de hegemonia estadunidense. *XXXV Encontro da Anpad*. Rio de Janeiro, 2011.
- _____. Uma narrativa sobre a história dos cursos de administração da FACE-UFMG: às margens do mundo e à sombra da FGV?. Tese (Doutorado em Administração). UFMG. 2013

_____. Antecedentes dos Cursos superiores em Administração brasileiros: as Escolas de Comércio e o Curso Superior de Administração e Finanças. VIII Encontro de Estudos Organizacionais da ANPAD. Gramado, Rio Grande do Sul, 2014.

BARROS, A; CARRIERI, A. Ensino superior em Administração entre os anos 1940 e 1950: uma discussão a partir dos acordos de cooperação Brasil-Estados Unidos. Cad. EBAPE.BR, v. 11, n. 2, p. 256-273, Jun. 2013.

BATISTA DOS SANTOS, A. C. Relação Capitalismo & Administração: mudanças na administração à luz das fases do capitalismo. Revista Espaço Acadêmico, v. 14, n. 158, 2014.

BERTERO, Carlos O. *Ensino e Pesquisa em Administração*. São Paulo: Thomson Learning, 2006.

BOOTH, C.; ROWLINSON, M. Management and organizational history: prospects. *Management and Organizational History*, v. 1, n. 1, p. 5-30, Feb. 2006.

BOTELHO, A.; BRASIL, A. Das sínteses difíceis: espírito de clã, cordialidade e Estadonação no Brasil". *Matiz*, São Paulo, ano 1, nº 1, pp. 173-210. 2005.

BRAGA, G. B. et. al. Análise da formação curricular dos cursos de administração oferecidos por instituições federais da Zona da Mata mineira à luz da resolução CNE/CES nº4, de 13 de julho de 2005. *RAD Vol 13, n.3*, 2011.

BRASIL (1943). Decreto-Lei N. 6.141 – de 28 de dezembro de 1943. Lei Orgânica do Ensino Comercial.

BRASIL (1945). Decreto-Lei N. 7.988 – de 22 setembro de 1945.

BRASIL (1961). Lei N. 4.024, de 20 - de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Novo desenvolvimentismo: uma proposta para a economia do Brasil. *Nueva Sociedad*, v. 230, p. 59-72, 2010.

BURKE, Peter. *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Ed. Unesp, 1992.

CANABRAVA, A.P. As condições sociais, econômicas e políticas da fundação. In: CANABRAVA, A.P. *História da Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo, 1946-1981*. São Paulo: USP, 1984, pp. 7-33.

CALDAS, Miguel; ALCADIPANI, Rafael. (North)Americanizing Latin America: A Postcolonialist account of the Americanization of Brazilian Management. In: 2005 Iberoamerican Academy of Management Conference, 2005, Lisboa. *Proceedings of the 2005 Iberoamerican Academy of Management Conference*, 2005.

CALADO, A. Padre Sabóia de Medeiros. Um dos Grandes Pioneiros do Apostolado Social no Brasil. Conferência proferida em 12 de Agosto de 1985, durante o II Curso de Grandes Vultos da Igreja Católica na História do Brasil, sob o patrocínio da Academia Cristã de Letras e do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo. São Paulo, Gráfica e Editora FCA, 1985.

CAPELATO, Maria Helena Rolim. Estado Novo: novas histórias. In Marcos César Freitas (org). *Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 2001.

CARONE, Edgard. *O Estado Novo*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1988

CARROLL, T. H. A Foundation Expresses Its Interest in Higher Education for Business Management. *The Journal of the Academy of Management*, Vol. 2, No. 3, Dec 1959.

CASTRO, Ângela G.. "A dialética da tradição". *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, n. 12, fevereiro de 1990.

CASTRO. Cláudio de Moura. O ensino de administração por um principiante. Ensaio. *Revista Organizações e Sociedade*, Salvador, Bahia, 2003.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CLARK, P.; ROWLISON, M. The treatment of History in Organization Studies: towards an 'historic turn'? *Business History*, v. 46, n. 3, p. 331-352, 2004.

CEZARINO, L. O. Mensuração da interdisciplinaridade nos cursos de graduação em administração. Tese de Doutorado. FEA-USP, São Paulo, 2013.

COELHO, F. Educação Superior, Formação de Administradores e Setor Público: um estudo sobre o ensino de administração pública – em nível de graduação – no Brasil. Tese (Doutorado em Administração) – Escola de Administração de Empresas de São Paulo. São Paulo, 2006.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Aprovação do novo currículo mínimo do curso de graduação em Administração. CCC - Par. 433/93, (Proc. 23001.000926/91-471), 1993.

COOKE, B. Writing the Left out of Management Theory: The Historiography of the Management of Change. *Organization*, v. 6, n. 1, pp. 81-105, Feb. 1999.

_____. The denial of slavery in Management Studies. *Journal of Management Studies*, v. 40, n. 8, p. 1895-1918, 2003.

COSTA, A.S.M.; BARROS, D.F.; MARTINS, P.E.. Perspectiva Histórica em Administração: novos objetos, novos problemas, novas abordagens. *Revista de Administração de Empresas*, vol. 50, n. 3, jul./set., pp. 288-29, 2010.

COVRE, Maria de Lourdes. *A formação ideológica do administrador de empresas*. São Paulo: Ed.Cortez, 1991.

CROCE, B. História e Crônica. In: GARDINER, P. *Teorias da História*. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2004

CURADO, Isabela Baleeiro. *O Desenvolvimento dos saberes administrativos em São Paulo: uma abordagem histórica*. 2001. 191 f. Tese (Doutorado em Administração de Empresas) –

Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2001.

_____. Pesquisa historiográfica em Administração: uma proposta metodológica. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPAD, XXV. Campinas, 2001. Anais... São Paulo: ANPAD, 2006.

CURADO, M.; CRUZ, M. J. V. da. Investimento Direto Externo e Industrialização no Brasil. R. Econ. contemp., Rio de Janeiro, v. 12, n. 3, p. 399-431, set./dez. 2008.

DINIZ, Eli. O Estado Novo: estrutura de poder e relações de classes. In Boris Fausto (org). História Geral da Civilização Brasileira - Brasil Republicano III. São Paulo: DIFEL, 1981.

DREVER, E. Using semi-structured interviews in small-scale research. A teacher's guide. Edinburgh: Scottish Council for Research in Education, 1995

DRUCKER, Peter F. Administração, tarefas, responsabilidades e práticas. Tradução de Carlos José Malferrari. São Paulo: Pioneira, 1975

DUREPOS, G. ANTi-History: Toward Amodern Histories. In P. G. McLaren, A. J. Mills & T. Weatherbee (Eds.), *The Routledge Companion to Management and Organizational History*. New York: Routledge. (2014).

EDUCAÇÃO INACIANA: Desafios na virada do milênio. São Paulo, Ed. Loyola (Coleção Ignatiana, 43), 1999.

ESTRELA, G. Q. Desafios e Possibilidades na formação e no desenvolvimento profissional de administradores da UNIR. Tese de Doutorado. UNESP, Araraquara, São Paulo, 2001

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. São Paulo: EDUSP, 1995.

FERREIRA, C. M. A História do Serviço Social Pensada a Partir da “Revista do Padre Saboia” – Revista de Serviço Social – São Paulo. Revista Em Pauta, Volume 6 - Número 24, 2009.

FISCHER, Tânia M. D. O Ensino de Administração Pública no Brasil, os idéias de desenvolvimento e as dimensões da racionalidade. Tese (doutorado em Administração) – Faculdade de Economia e Administração, Universidade de São Paulo, São Paulo. 1984.

FISCHER, Tânia M. D. *et al.* Estudos organizacionais e estudos curriculares: trajetórias simétricas e convergências inevitáveis. In Encontro Nacional de Estudos Organizacionais, 2006, Rio Grande do Sul. Anais... Porto Alegre: ENEO, 2006

FRANCA S.J., Leonel. *O método pedagógico dos jesuítas: o “Ratio Studiorum”*: Introdução e Tradução. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1952.

FORJAZ, M. C. S. Industrialização, Estado e Sociedade no Brasil (1930-1945) Edição: RAE-Revista de Administração de Empresas, vol. 24, n. 3, jul-set 1984.

FURTADO, Celso. *Formação Econômica do Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional/Publifolha, 2000.

GALVÃO, R. de A. ESAN: Primeira Escola Brasileira de Administração. *Revista Aconteceu.*, pp. 4-8. 1991

GEORGE, Michael. A educação e o Estado Novo: A ratificação da Ordem Dominante e a Construção do Imaginário Político Brasileiro. *Periódico de Divulgação Científica da FALS Ano I – n. 02. 2008*

GODOI, C. K.; MATTOS, P. L. C. L. Entrevista qualitativa: instrumento de pesquisa e evento dialógico. In: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B. (Organizadores) *Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais – Paradigmas, estratégias e métodos*. São Paulo: Saraiva, 2006.

GOLDMAN, P. Searching For History in Organizational Theory: Comment on Kieser. *Organization Science*. V. 5, No. 4, 1994.

GUERREIRO, Bruno *et al.* Formação profissional do administrador. *Revista de Administração Pública*. v.2, 1967. Rio de Janeiro

GREY, Cristopher. Organization studies: publications, politics and economics. In *Organization Studies*, vol.31, n.6, pp. 677-694. London, 2010.

HEES, F. A industrialização brasileira em perspectiva histórica (1808-1956). Em *Tempo de Histórias - Publicação do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Brasília PPG-HIS*, nº. 18, Brasília, 2011.

HOBSBAWM, Eric. “A volta da narrativa”. In: *Sobre História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

JACQUES R.S.. History, historiography and organization studies: the challenge and the potential. *Management and Organizational History*, vol.1, n. 1, pp. 31-49, February, 2006.

KEULEN, S. and KROEZE, R., ‘Understanding management gurus and historical narratives: The benefits of a historic turn in management and organization studies’, *Management & Organizational History* 7(2): 171-189, 2012.

KHURANA, R. KIMURA, K.; FOURCADE, M. How Foundations Think: the Ford Foundation as a dominating institution in the field of American Business Schools. Working Paper.

KLEIN, L. F S.J. *Atualidade da Pedagogia Jesuítica*. Edições Loyola, 1991.

LEME, Ruy Aguiar da Silva. *Reestruturação Didática da Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas da U. S.P. Boletim nº 15*. São Paulo: FCEA, 1960.

LEMOS, D. da C. et. al. Uma reflexão acerca do ensino das disciplinas de Recursos Humanos /Gestão de Pessoas nos cursos de Graduação em Administração do Estado de Santa Catarina. XIV Seminários em Administração, out/2011.

LORETO JUNIOR, Armando Pereira. A Faculdade de Engenharia Industrial: fundação, desenvolvimento e contribuições para a sociedade na formação de recursos humanos e tecnologia (1946-1985). Doutorado em História da Ciência. PUC – Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2008.

MAIA, P. A. Crônica dos Jesuítas no Brasil Centro-Leste. São Paulo, Edições Loyola, 1991.

MARANHÃO, Carolina M. *Industria cultural e semiformação*: análise crítica da formação dos administradores. 2010. 249f.. Tese (Doutorado em Administração) – Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

MARCHI, Jamur J. Bases do Conhecimento Científico e sua Influência na formação da Ciência da Administração. I Colóquio de Epistemologia e Sociologia da Ciência da Administração. Florianópolis – SC. Março, 2011.

MARTINS, Carlos Benedito. Surgimento e expansão dos cursos de administração no Brasil. *Ciência e Cultura* (Revista da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência), 41(7): 663-676, julho, 1989.

MARIN, E. F. Entidade de Utilidade Pública: Efeitos Jurídicos de sua Declaração. *Revista da Faculdade de Direito da UFG* v. 19/29, n.1, 1995.

MATTOS, P. L. C. L. de. “Administração é ciência ou arte?” O que podemos aprender com este mal-entendido? *RAE – Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, n.3, v. 49, pp. 349-360, jul/set. 2009

MEDEIROS, Roberto Sabóia de, S.J. *Aos Homens do Meu Tempo*. São Paulo, Ação Social, 1963.

MEIRA CARVALHO, M. H. Americanismo e nacionalismo em anúncios comerciais durante o Estado Novo. 9º Encontro Nacional de História da Mídia. UFOP – Ouro Preto, Minas Gerais, 2013.

MENDONÇA, C. V. C. de. *O Êxtase Autoritário: a política educacional de segurança nacional no período Vargas e sua repercussão no Espírito Santo (1930-1940)*. Tese de Doutorado, FFLCH-USP, São Paulo, 2002.

MOREIRA, A. F. B. *Sociologia do Currículo: Origens, Desenvolvimento e Contribuições*. Em *Aberto*. Brasília, ano 9. n. 46. 1990.

MOREIRA, Antonio Flavio B.; CANDAU, Vera Maria. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOTTA, Fernando C. P. A questão da formação do administrador. *RAE – Revista de Administração de Empresas*, Rio de Janeiro, n. 23, vol. 4, pp. 53-55, out./dez.1983.

NICOLINI, A. M. Qual será o futuro das fábricas de administradores? *Revista de Administração de Empresas*. São Paulo, Vol. 43, n. 2, pp. 44-54, 2003.

_____. A trajetória do Ensino de administração analisada por um binóculo institucional: lições para um novo caminho. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPAD, XXVIII. Curitiba, 2004. *Anais...* Curitiba: ANPAD, 2004.

_____. A graduação em administração no Brasil: uma análise das políticas públicas. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) – Escola Brasileira de Administração Pública, Fundação Getulio Vargas, Rio de Janeiro. 2000.

OLIVEIRA, Carlos Eduardo França. Narrativa e conhecimento histórico: alguns apontamentos. In: HISTÓRICA – *Revista Eletrônica do Arquivo do Estado*, 2006.

PATHAK, A.; INTRATAT, C. Use of Semi-Structured Interviews to Investigate Teacher Perceptions of Student Collaboration. *Malaysian Journal of ELT Research*. Vol 8 (1), 2012.

PETERS, Theodoro P. S. S. J. Universidade Para o terceiro Milênio. Recife, UNICAP, Universidade Católica do Pernambuco. 2001.

PIMENTEL, A. M. A “LÓGICA DA AÇÃO” DE MAURICE BLONDEL: EXPLICITAÇÃO CRÍTICA NA AÇÃO (1893). Tese de Doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais, 2008.

PINTO, V. R. P; JUNIOR, M. D. M. Uma abordagem histórica sobre o ensino em Administração no Brasil. *RPCA*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 4, 2012.

PURDY, S. A Segunda Guerra e os Estados Unidos como “World Cop”. In: Karnal, L. (org). *História dos Estados Unidos: das origens ao século XXI*. São Paulo, Contexto, 2008.

REVISTA RELAÇÕES HUMANAS, n. 11, novembro de 1991.

RICOEUR, Paul. *Tempo e Narrativa*. São Paulo: Papyrus, 1994.

RODRIGUES, João Celço Del Rio. Capacitação no curso de administração de empresas: um estudo realizado com os egressos da Escola Superior de Administração e Negócios – ESAN: Dissertação de Mestrado – Universidade São Marcos. São Paulo, 2002.

RODRIGUES, Lidiane S. Pelas Mãos de Penélope: Tecer as linhas de nosso pensamento político. *Estudos de Sociologia, Araraquara*, v. 14, n. 26, p. 217-223, 2009.

RODRIGUES, M. O Brasil na década de 1950. São Paulo, Memórias, 2010.

ROMUALDO, C. O Ensino Superior e o Cenário do Curso de Administração no Brasil: Uma análise crítica. *Empreendedorismo, Gestão e Negócios*, v. 1, n. 1, fev. 106, 2012.

SANTOS, Carla Xavier dos. Caminhando nos campos do Senhor: a relação do Estado Novo com a Igreja Católica através dos Círculos Operários. *Anais do XIX Encontro Regional de História: Poder, Violência e Exclusão*. ANPUH/SP-USP. São Paulo, 08 a 12 de setembro de 2008

SCHMITZ, Egidio Francisco. Os jesuítas e a educação : a filosofia educacional da Companhia de Jesus, UNISINOS, 1994.

SCHWARTZMAN, Simon. (Org.) Estado Novo, um auto-retrato (*Arquivo Gustavo Capanema*). Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1982.

_____. Igreja e Estado Novo: O Estatuto da Família. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 37. 1981.

SERVA, M. Contribuições para uma teoria organizacional brasileira. Revista de Administração Pública, v. 2, n. 24, Rio de Janeiro, 1990.

SIERRA, F. Función y sentido de la entrevista cualitativa en investigación social. In: CÁCERES, L. J. G. (Coord.) *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Prentice Hall, 1998.

SILVA, B. Gênese do Ensino de Administração Pública no Brasil. Cadernos de Administração Pública. Rio de Janeiro, vol 49, 42p., 1958.

SILVA, Manuela R. da. Ensino de Administração: Um Estudo da Trajetória Curricular do Curso de Graduação. I Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade. Recife, PE. 2007.

_____. Ensino de Administração: Um estudo da Trajetória Curricular de cursos de graduação em Salvador. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Bahia, 2008.

SOUZA, José Coelho de P. Roberto. P. Roberto Sabóia de Medeiros, S.J.: apóstolo da ação social no 25º aniversário de seu falecimento. São Paulo, Loyola, 1980.

SPIANDORELLO, S.C. Fragmentos da Constituição da Profissão de Administrador (1931-1966). Dissertação (Mestrado em Administração). Universidade São Francisco, 2008.

STONE, Lawrence. “O ressurgimento da narrativa: reflexões sobre uma nova velha história”. In: *Revista de História*. Campinas: IFCH/UNICAMP, 1991

TAYLOR, Frederick Winslow. *Princípios de Administração Científica*. São Paulo: Atlas, 1986.

TOTA, Antonio Pedro. O Imperialismo sedutor: a americanização do Brasil na Segunda Guerra. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

TRAGTENBERG, Maurício. *A Teoria Geral da Administração é uma Ideologia?* Revista de Administração de Empresas, Rio de Janeiro, RJ, v. 11, n. 4, p. 7-21, out./dez. 1971.

ÜSDIKEM, B.; KIESER, A. Introduction: history in organization studies. Business History, vol. 46, n. 3, Julypp. 321-330, 2004.

VALE, M. P. Institucionalização do ensino em Administração de empresas na cidade de São Paulo: um estudo de caso na Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo (FEA-USP). Dissertação (Mestrado em Administração). FEA-USP. São Paulo, 2012.

_____, et al. Caminhos Diferentes da Americanização na Educação em Administração no Brasil: A EAESP FGV e a FEA USP. In: Administração: Ensino e Pesquisa, v. 14, n. 4. Rio de Janeiro: ANGRAD, 2013.

VILHENA, Cynthia P. de S. A família na Doutrina Social da Igreja e na Política Social do Estado Novo. Psicologia – USP, S. Paulo, 3 (1/2), p. 45-57, 1992.

VIZEU, F. Management no Brasil em perspectiva histórica: o projeto do IDORT nas décadas de 1930 e 1940. Tese (Doutorado em Administração). EAESP/FGV. São Paulo: 2008.

_____. Potencialidades da Análise Histórica nos Estudos Organizacionais Brasileiros. Revista de Administração de Empresas, vol. 50, n.1, jan./mar., 2010, pp. 037-047.

VENDRAMINI, Luiz Carlos (Org.) Quem é quem, São Paulo: s.n. 1972.

WAHRLICH, Beatriz. Formação em administração pública e de empresas: programas específicos ou integrados numa sociedade em desenvolvimento. Revista de Administração Pública. v.2, 1967. Rio de Janeiro

WEATHERBEE, T.G.. Caution! This historiography makes wide turns: Historic turns and breaks in management and organization studies Management & Organizational History, v.7, n.3, pp. 203-218, August, 2012.

WHITE, Hayden. Trópicos do discurso: ensaios sobre a crítica da cultura. São Paulo: EDUSP, 2001.