

Orlando Barbosa Rodrigues

**A FORMAÇÃO DO ADMINISTRADOR DE
EMPRESAS: ENTRE AS DIRETRIZES CURRICULARES
OFICIAIS E O FUNCIONAMENTO REAL DO CURRÍCULO
E DA METODOLOGIA DE ENSINO**

Mestrado em Educação

Universidade Católica de Goiás

Agosto - 2004

Orlando Barbosa Rodrigues

A FORMAÇÃO DO ADMINISTRADOR DE EMPRESAS: ENTRE
AS DIRETRIZES CURRICULARES OFICIAIS E O FUNCIONAMENTO
REAL DO CURRÍCULO E DA METODOLOGIA DE ENSINO

Dissertação apresentada à Banca de
Qualificação do Curso de Mestrado em
Educação da Universidade Católica de Goiás,
sob a orientação do Prof. Dr. José Carlos
Libâneo.

Mestrado em Educação
Universidade Católica de Goiás
Agosto - 2004

Banca Examinadora

.....

Prof. Dr. Jose Carlos Libâneo (presidente)

.....

Prof. Dr. Ricardo Machado

.....

Prof. Dr. Walter Soares Guimarães

Dedico este trabalho a

*MEUS PAIS – Pelo exemplo de vida, coragem e determinação que me
inspiraram nessa minha trajetória.*

*MINHA ESPOSA – Pelo apoio, compreensão e carinho, que
redobraram minhas energias, para vencer esse desafio.*

MEUS FILHOS – Porque os amo demais.

AGRADECIMENTOS

Ao final dessa trajetória repleta de desafios em que se constituiu o curso de mestrado em ciências da educação, chega o momento de enfim, agradecer a todos aqueles que, de uma forma ou de outra, contribuíram para que esse momento tão importante na minha vida pudesse se realizar.

Primeiramente, gostaria de agradecer ao meu orientador, Professor Doutor José Carlos Libâneo, que mais que um orientador, tornou-se para mim um grande amigo e me mostrou com toda sua sabedoria, paciência e dedicação os caminhos da investigação científica.

A toda equipe do mestrado, em especial à Luzia, pela dedicação com que executa seu trabalho.

Meus agradecimentos à coordenação do mestrado e toda a equipe de professores, por terem me proporcionado esse momento de conquista.

Aos colegas de turma, pelas experiências que pudemos compartilhar durante as aulas e atividades que juntos realizamos.

Aos meus colegas de trabalho, pela compreensão quando de meus afastamentos para dedicação ao mestrado.

Aos professores, alunos e coordenadores das instituições pesquisadas, sem os quais esse trabalho não teria sido realizado.

A toda minha família. Amo vocês.

ÍNDICE

Resumo.....	7
Abstract.....	9
Introdução	11
Capítulo I	
A gestão do trabalho no capitalismo e o perfil do administrador em face da reestruturação capitalista	19
Capítulo II	
A formação profissional do administrador: as orientações curriculares oficiais e sua viabilização pedagógica e curricular nas instituições de ensino	46
Capítulo III	
Metodologia da pesquisa e análise de dados	65
Capítulo IV	
A análise comparativa: o ideal e o real na formação do administrador de empresas	88
Considerações finais.....	99
Bibliografia.....	106
Anexos.....	111

RESUMO

O presente trabalho trata da formação do administrador de empresas, analisando as práticas curriculares e as práticas de ensino de três instituições de ensino em suas interfaces com as Diretrizes Curriculares Nacionais e as demandas do mercado em relação ao perfil esperado do administrador. A pesquisa nasceu do desejo de se averiguar até que ponto o projeto pedagógico-curricular dos cursos investigados e as práticas pedagógicas dos docentes estão em conexão com o que está proposto nas diretrizes oficiais enquanto expressão da posição de especialistas na área.. Foi desenvolvida em três instituições de ensino superior, particulares, sendo duas do Estado de Goiás (uma de Goiânia e outra de Rubiataba, no interior do Estado) e uma do Estado de Mato Grosso do Sul, em Campo Grande. Para a realização do estudo de caso foram utilizados documentos referentes às diretrizes curriculares, aos projetos pedagógicos e grades curriculares, e aos planos de ensino dos professores. Na pesquisa de campo foram utilizados questionários e entrevistas dirigidas aos coordenadores de curso, professores e alunos. Com base na pesquisa bibliográfica e na análise dos dados, foi possível identificar aspectos do funcionamento real do currículo e da metodologia do ensino que caracterizam cada uma das instituições e chegar a uma análise comparativa entre o que está estabelecido em termos de perfil desejado para a formação do administrador e sua efetivação no currículo e nas práticas pedagógicas em sala de aula. Os problemas mais comuns às três instituições foram: incongruência entre os objetivos declarados nos projetos e a efetivação do currículo e das práticas de ensino; quase ausência, em boa parte dos graduandos, de traços do perfil desejado de competências e habilidades, proposto nas diretrizes curriculares; prática docente eminentemente tradicional, tal como tem ocorrido nos cursos de administração; comportamento apático dos alunos nas aulas, desinteresse pela leitura, dificuldades com a escrita e com cálculos e baixas expectativas de êxito; falhas na coordenação pedagógica, resultando na pouca criatividade na discussão do projeto pedagógico e do currículo, e no desenvolvimento do trabalho pedagógico didático. Tais constatações levam à conclusão de que a formação do administrador nessas instituições ainda não atende às diretrizes curriculares e nem sequer às demandas mais atuais do mercado de trabalho. Constatou-se, todavia, sentimento de esgotamento do modelo tradicional de ensino e desejo de buscar

práticas inovadoras. Alguns docentes ensaiam práticas inovadoras em currículo e práticas de ensino, em relação à formação de alunos mais reflexivos e críticos. A pesquisa conclui pela necessidade de envidar esforços para que tais práticas sejam disseminadas e discutidas a partir das associações de classe, das instituições formadoras e das equipes docentes.

Palavras – chave: Currículo, ensino, aprendizagem, competências, habilidades

ABSTRACT

This dissertation discusses the graduation of company managers, by analyzing the curriculum and the teaching practices of three educational institutions and their interface with the Brazilian National Curriculum Guidelines (Diretrizes Curriculares Nacionais) and the market demands for an ideal manager profile. The research aimed to discover the extent to which the curricular-pedagogical project of these courses and the pedagogical practices of the teachers are linked to the official proposals as an expression of the experts in the field. It was carried out in three private universities: two are located in the state of Goiás (in Goiânia and in Rubiataba) and one in the State of Mato Grosso do Sul (in Campo Grande). In this case study documents referring to the curriculum guidelines, the pedagogical projects and the curriculum matrixes, and the lesson plans of the teachers were analyzed. In the field research, questionnaires were applied and interviews done with the coordinators, teachers and students of the courses. Through an analysis of these documents and empirical data it was possible to identify how the curriculum and the teaching methodology really worked, which, indeed, revealed the characteristics of each institution. Also, a comparison was made between what had been established as an ideal formation and what really happened in the process. The most common problems detected in the three institutions were: incongruence between the objectives declared in the projects and the effectiveness of the curriculum and of the teaching practices; as for the majority of the students, a lack of an ideal profile in skills and capabilities expected from the curricular guidelines; an eminently traditional educational practice in the administration courses; the students' apathetic behavior in the classroom, their indifference towards reading, their writing difficulties and their low expectations of success; and flaws in the pedagogic coordination, resulting in little creativity in the discussion of the pedagogic project and of the curriculum, and in the development of the didactic pedagogy. Such affirmations lead to the conclusion that the manager's formation in these institutions does not correspond to the Brazilian National Curriculum Guidelines, nor to the current demands of the job market. However, a feeling of bankruptcy of the traditional model of teaching and a desire to look for innovative practices

were verified. Some teachers experiment with innovative ideas in the curriculum and in teaching practice, as a way of preparing the students to become more reflexive and critical professionals. The research concludes there is a need for renewed efforts to spread such practices through discussions in the class associations, the educational institutions and the teaching staff.

Key-words: Curriculum, teaching, learning, competences, abilities

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa trata de questões relacionadas à formação profissional do administrador de empresas, enfocando especialmente a correlação das demandas do mercado e as diretrizes curriculares oficiais com sua efetivação na instituição formadora no que se refere ao currículo, à metodologia de ensino e aos resultados de aprendizagem.

O ensino de administração de empresas, em nível superior, tem sido caracterizado como aquele que prepara um profissional apto a gerir recursos, a liderar pessoas, a tomar decisões, a acompanhar e controlar os processos de trabalho, visando assegurar às organizações a realização de seus objetivos e resultados. O papel das escolas de administração de empresas é, precisamente, o de assegurar a formação de administradores, provendo-lhes as condições de atuação profissional competente, pautada na ética, na valorização do ser humano e na busca constante do autodesenvolvimento, expresso na atualização profissional constante, no desenvolvimento da criatividade e uma visão crítica da realidade. Alguns autores já apresentam, em suas análises, esta visão mais globalizante da formação do administrador:

Os cursos de administração devem objetivar não apenas responder às necessidades do mercado de trabalho, mas, também, transformar e alterar a realidade, visando a qualidade de vida, desenvolvendo no acadêmico uma postura voltada à solução de problemas e de gestor das forças produtivas e sociais de caráter regional, nacional e internacional. (Dutra e Outros, 2002, p. 81)

Trata-se, portanto, de ampliar os horizontes da formação profissional. Em relação à formação intelectual, as instituições formadoras precisam investir na assimilação dos conteúdos científicos, mas, principalmente, precisam ajudar no desenvolvimento da capacidade de pensar e nas habilidades de resolver problemas de forma científica. Todavia, precisam contribuir para a formação de um profissional comprometido com a ética, com capacidade de tomar decisões em que estejam presentes valores humanos, com habilidades no relacionamento com as pessoas, e com capacidade crítico-reflexiva para lidar com os

desafios da profissão. O desenvolvimento dessas competências¹ torna-se mais premente quando se verifica, por um lado, a grande competitividade existente hoje, decorrente das mudanças sociais e econômicas do mundo globalizado, da modificação dos processos de produção, do surgimento de novos estilos de gestão empresarial, tudo isso implicando em novas necessidades de qualificação profissional e, por outro, da responsabilidade social que mobiliza os empreendimentos econômicos na sociedade contemporânea.

É óbvio que essas exigências se projetam nos objetivos de formação profissional de administradores. No sistema de ensino brasileiro, presume-se que elas estão presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Administração de Empresas, organizadas e formalizadas pelo Ministério da Educação. Formuladas com a colaboração de especialistas e dirigentes universitários, elas constituem-se em parâmetros para as instituições de ensino desenvolverem seus projetos pedagógicos, seus currículos e processos de formação profissional.

Como se sabe, é sempre necessário verificar se os projetos concebidos como orientação geral são, efetivamente, viabilizados na esfera da execução. No caso das Diretrizes Curriculares, é preciso saber como se mostram nos projetos pedagógicos da instituição formadora e, principalmente, como se evidenciam no currículo e nas metodologias de ensino. É presumível que as coisas não aconteçam na prática com a mesma clareza com que objetivos e metas aparecem nos documentos oficiais. Então, há que se verificar se as escolas estão realmente formulando seus objetivos, organizando seus currículos e se adequando pedagogicamente para responder às demandas formativas atuais tal como aparecem nas Diretrizes Curriculares. Esta pesquisa propõe-se, precisamente, em obter dados empíricos em algumas instituições formativas que permitam uma análise comparativa entre, por um lado, as expectativas do mercado e as diretrizes curriculares e, por outro, o funcionamento real do currículo e da metodologia de ensino, avaliando-se nas instituições, o grau de autonomia e de posicionamento crítico do grupo de professores para

¹ O termo competência tem vários significados, conforme a perspectiva teórica que se adota. Neste trabalho, assumimos o entendimento de Libâneo: “ Na perspectiva sociocrítica, a competência é sinônimo de formação omnilateral (integral), formação politécnica, em que os profissionais desenvolvem capacidades subjetivas, intelectuais, físicas, sociais, estéticas, éticas e profissionais, visando a unidade, na ação humana, entre capacidade intelectuais e práticas. Trata-se, assim, de unir uma visão ampliada de trabalho, envolvendo competências universais e saberes técnico-metodológicos, as competências sócio-comunicativas e subjetivas e as competências histórico-políticas transformadoras”. (2004, p. 85)

adequar aquelas expectativas aos objetivos da instituição e do próprio curso. Em relação a isso, a competência crítica do corpo docente dos cursos poderá ser auferida pela capacidade que tenham de captar as demandas do mercado, submetê-las a um crivo social e reorganizar os objetivos e metas do projeto pedagógico-curricular.

A formulação do nosso objeto de estudo já aponta as motivações que nos levaram à realização desta pesquisa. Com efeito, alguns estudos têm já constatado que o curso de administração de empresas vem tendo como objetivo principal, desde sua criação, a formação de um profissional pronto e acabado para servir as empresas, públicas ou privadas, em função da excelência de seus processos, produtos e serviços, mas com características eminentemente tecnicistas (Cf. por exemplo Chiavenato, 2000; Maximiniano, 2000; Oliveira, 2002). Os currículos e os processos formativos têm se pautado pela repetição de velhas teorias, métodos e técnicas, tidas como adequadas para uma boa administração. É sabido que para ensinar administração, um professor precisa dominar o conhecimento técnico, a partir de sua prática profissional, retransmitindo suas experiências aos alunos e relacionando essas experiências, aos pressupostos teóricos que compõem o currículo mínimo, necessário à formação do administrador, calcado, muitas vezes, em métodos tradicionais de ensino. Pressupõe, assim, que o professor de administração seja um mero retransmissor de conteúdo, com pouquíssima condição de desenvolver projetos e ações pedagógicas voltadas para o desenvolvimento do pensamento crítico nos alunos e para a atitude crítico-reflexiva na ação.

É importante ressaltar que determinadas técnicas administrativas são perfeitamente assimiláveis e aplicáveis na prática, a partir da observação e repetição, não requerendo formação específica de administrador para aqueles profissionais que, em dado momento, exercem uma função de comando em uma organização. Ou seja, é comum vermos economistas, advogados, engenheiros, professores, médicos e até leigos, realizando funções que em tese, seriam atribuições exclusivas do administrador. Considerando, portanto, as exigências de competitividade em face das transformações dos processos produtivos e da realidade das organizações a partir das inovações tecnológicas, torna-se imprescindível rever os objetivos de formação, as práticas curriculares e os métodos de ensino da administração.

Essa preocupação com a necessidade de formar um profissional com um perfil mais adequado às exigências atuais e que seja sobretudo crítico, reflexivo, flexível e disposto a buscar o seu constante autodesenvolvimento, motivaram duas importantes instituições representativas do interesse do administrador - a ANGRAD (Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração) e o CFA (Conselho Federal de Administração) - a atuarem colaborativamente na elaboração de uma proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais, alinhada às expectativas do mercado e da sociedade, mas também, compatível com a boa formação intelectual, com a formação de sujeitos pensantes, críticos e eticamente comprometida, com as demandas sociais.

Nossa questão de pesquisa pode ser formulada conforme o seguinte raciocínio: se por um lado, as Diretrizes Curriculares possibilitaram às instituições de ensino superior maior flexibilidade na construção do perfil de seus Cursos, voltados para as reais necessidades mercadológicas sociais e éticas, por outro, não há garantias de que tais mudanças tenham modificado o perfil de formação acadêmica do administrador, com base em inovações curriculares e metodológicas levadas a efeito na prática do professor na sala de aula. Libâneo (2003) tem um ponto de vista bastante claro sobre essa questão:

... A qualidade de ensino se mostra, em primeiro lugar, na sala de aula, muito mais do que nas campanhas publicitárias e nos procedimentos de gerenciamento promovidos por uma instituição de ensino. Com efeito, a função específica da universidade, enquanto produtora de conhecimento e prestadora de serviço, é o ensino. E não existe ensino em geral, existe ensino nas salas de aula. É elementar entender que as formas de organização pedagógica dos cursos convergem para as aulas, ou seja, o aluno aprende a ser profissional e cidadão na sala de aula. Para isso, é preciso saber se os alunos estão aprendendo, se estão modificando comportamentos, se incorporam habilidades, atitudes, valores com base no projeto pedagógico-curricular do curso e nos programas de cada disciplina. É na sala de aula que os professores exercem sua influência direta sobre a formação e o comportamento dos alunos: sua postura em relação ao conhecimento específico de sua matéria, aspectos do relacionamento professor-aluno, sua atitude em relação à instituição, seu planejamento, sua metodologia de ensino, seus valores, seu relacionamento com colegas de outras disciplinas. (Libâneo, 2003, Texto digitado)

Parece-nos relevante, portanto, investigar as instituições formadoras e saber como estão se dando nelas as práticas de ensino reais, isto é, os métodos e procedimentos, os processos de aprendizagem envolvendo professor e aluno, as formas de avaliação, na busca de uma formação condizente com o perfil esperado do novo profissional de administração de empresas.

É verdade que cresce cada vez mais, no Brasil, a oferta de cursos de Administração, mas é preciso avaliar o nível de qualidade desses cursos. Não somente a qualidade, vista sob a ótica do mercado, mas a qualidade no sentido de que a formação acadêmica seja um agente transformador do indivíduo e da sociedade. A preocupação maior reside no fato de que surgem a todo o momento novas instituições de ensino superior, sejam faculdades, sejam centros universitários, ou até mesmo, universidades, colocando à disposição da sociedade, uma infinidade de cursos, subdivididos em habilitações específicas dentro da área da administração de empresas, o que em princípio demonstra a afinção com os interesses da sociedade e do mercado, sem, contudo, garantir uma formação crítica e reflexiva, que torne o futuro administrador capaz de tomar decisões, resolver problemas e atuar de maneira pró-ativa em favor do interesse real das organizações e da sociedade.

As instituições formadoras, sem dúvida, estão a serviço do mercado. Muitas delas, todavia, vêm pela frente apenas esse objetivo, sem preocupação com uma formação científica e ética mais sólida. Na verdade, restringem o ensino à formação do técnico, capaz de repetir fórmulas prontas e procedimentos estereotipados, sem capacidade crítico-reflexiva, inclusive para fazer frente a fatos imprevisíveis dos processos de gestão. Com isso, essas instituições cuidam muito bem das campanhas publicitárias, se adequam no sentido de oferecer aos alunos instalações equipadas com os mais diversos recursos multimeios, investem no espaço físico, mas deixam a desejar nas questões relacionadas com o ensino e aprendizagem na sala de aula, com a formação pedagógica dos professores-formadores. Além disso é sabido que boa parte dos Cursos de Administração, não avaliam social e eticamente, as demandas do mercado, as implicações sociais das decisões das grandes empresas e das corporações financeiras, eximindo-se de propiciar uma formação crítica e reflexiva que tornem os futuros administradores agentes de transformação, capazes de delinear práticas de administração e gestão mais compatíveis com as necessidades do desenvolvimento nacional, da comunidade e dos próprios trabalhadores das empresas.

Dessa forma, a questão mais pontual que se quer evidenciar neste trabalho é a qualidade do ensino na sala de aula, isto é, até que ponto a didática do professor, se realiza coerentemente com o que sugerem as diretrizes curriculares, o projeto pedagógico e os planos de ensino. Constata-se que as Diretrizes Curriculares são avançadas, contemplam as demandas sociais e mercadológicas, mas como isso acontece nas salas de aula? Como o

professor, através de seus métodos, lida com os conteúdos, de forma a serem efetivamente internalizados ou apropriados pelos alunos, e não apenas memorizados? Como esses conteúdos, se internalizados, são assimilados numa perspectiva crítica e reflexiva? Como esses alunos desenvolvem seus processos de aprendizagem e internalização dos conhecimentos? Em que grau as Diretrizes Curriculares, o projeto pedagógico, os planos de ensino e, principalmente, os processos de ensino e aprendizagem na sala de aula, estão, de fato, respondendo às demandas formativas profissionais, mercadológicas e éticas, postas pela sociedade contemporânea?

Desenvolver o tema proposto nesta pesquisa, enfocando questões referentes a currículo, metodologia de ensino e didática na formação do administrador de empresas, representa um importante desafio que é apontar, para os cursos de administração, as possibilidades de introduzir nos currículos e nas metodologias de ensino, uma mentalidade mais atualizada em relação aos processos de *ensinar; aprender; aprender a ensinar e aprender a aprender, aprender a pensar metodicamente*. O campo da Administração, embora ligado às ciências sociais, tem-se restringido tradicionalmente, no que se refere à formação do administrador, ao domínio de técnicas e métodos baseados em teorias clássicas relacionadas ao empirismo de práticas adotadas no passado. Os pressupostos teóricos, geralmente, são repetidos pelos professores nas aulas, nos diversos períodos do curso de graduação, entretanto, recheadas com pitadas de vanguardismo, a partir de exemplos presentes nos textos publicados por gurus da administração, fundamentados em realidades de grandes corporações internacionais e repassados aos universitários, muitas vezes, sem contextualização histórica e sem abrir espaço para a reflexão. Esta parece ser a realidade do ensino superior de Administração em nosso país, mesmo levando em conta as exceções que porventura possam ocorrer, a partir de práticas pedagógicas diferenciadas.

O que se pretende neste estudo é desenvolver uma análise comparativa considerando as expectativas do mercado e a realidade existente nas instituições de ensino superior em relação à formação do administrador, ou seja, até que ponto o que o mercado espera em termos de perfil do administrador, está efetivamente sendo colocado em prática, seja na atuação do professor, seja na capacidade de apropriação de conhecimentos por parte dos universitários.

A pesquisa

A busca de maior compreensão de como está se dando, nas escolas de administração, a efetivação das formulações das Diretrizes Curriculares e dos projetos pedagógicos será realizada por meio de estudo de caso. Trata-se de saber como algumas instituições estão conduzindo suas práticas de ensino, supondo que o caso dessas instituições seja representativo de casos análogos em outras instituições. Como se sabe, os estudos de caso permitem generalizações, desde que feitas de forma cuidadosa; todavia, sua vantagem está na possibilidade de aprofundamento de estudos, agregando outros elementos explicativos.

Em geral, os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo “como” e “por que”, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real. (Yin, 2001, p. 19)

Foram escolhidas para a pesquisa três instituições privadas, sendo duas localizadas no Estado de Goiás (uma da capital, em Goiânia, outra do interior, em Rubiataba) e uma no Estado do Mato Grosso do Sul (Campo Grande). O pesquisador foi professor nas duas primeiras e, atualmente, trabalha na terceira. A convivência com alunos, professores e coordenadores destas instituições, por certo serviu como elemento facilitador do processo de investigação, além do fato de estarem localizadas em locais diferentes com realidades econômicas e sociais diferentes.

Considerando as orientações metodológicas do estudo de caso, além da pesquisa bibliográfica, foram utilizados os seguintes procedimentos: a) pesquisa documental e levantamento histórico de dados referentes à formação do administrador, tais como: a história do curso de administração, as diretrizes curriculares, o projeto pedagógico da instituição, as grades curriculares e os planos de ensino; b) entrevistas com coordenadores de ensino; c) questionários respondidos por alunos e professores; d) observação de aulas e seminários; e) grupo focal.

Realizar estudos de caso envolve uma situação totalmente diferente. Ao entrevistar pessoas-chave, você deve trabalhar em conformidade com o horário e a disponibilidade do entrevistado, e não com o seu horário e disponibilidade. A natureza da entrevista é muito mais aberta, e o entrevistado pode não cooperar

integralmente ao responder suas questões. De forma similar, ao fazer observações das atividades da vida real, você está entrando no mundo do indivíduo que está sendo estudado, e não o contrário; nessas condições, você pode precisar fazer preparativos especiais para poder agir como um observador (ou mesmo como um observador participante), e o seu comportamento e não o do sujeito ou do respondente – é o único que poderá ser reprimido. (Yin, 2001 p. 94)

Organização dos capítulos

A dissertação está organizada em quatro capítulos. O primeiro é dedicado a considerações sobre a gestão do trabalho no capitalismo, as principais concepções sobre o trabalho e sua organização, sua importância na vida das pessoas e o papel que representa dentro do sistema produtivo, e ao perfil de administrador esperado em face da reestruturação do modo de produção capitalista.

A partir do perfil desejado do administrador de empresas e de seu lugar na atividade econômica, o Capítulo II, aborda questões sobre a qualificação do administrador e o currículo dos cursos de administração; as Diretrizes Curriculares Nacionais e sua relação com o perfil desejado pelo mercado, bem como sua ligação com o projeto pedagógico e a atividade docente em sala de aula.

No capítulo III, a formação profissional do administrador é tratada já na perspectiva das diretrizes curriculares, do projeto pedagógico e da metodologia de ensino em sala de aula, tomando por base os dados colhidos a partir de observação de aulas e análise das grades curriculares das instituições pesquisadas.

No último capítulo, o que se busca é exatamente a apresentação dos resultados da análise de dados referentes à pesquisa de campo, paralelamente à análise comparativa, considerando as orientações metodológicas dentro de uma perspectiva sociocrítica, entre o que é ensinado e como é ensinado, como se processa a apropriação dos conhecimentos por parte dos universitários e como tais práticas, envolvendo alunos e professores, vão possibilitar a formação idealizada e desejada pelo sistema econômico e pela sociedade.

CAPÍTULO I

A GESTÃO DO TRABALHO NO CAPITALISMO E O PERFIL DO ADMINISTRADOR EM FACE DA REESTRUTURAÇÃO CAPITALISTA

Neste capítulo, procura-se caracterizar a administração das instituições enquanto forma de gestão do trabalho e dos recursos, tentando definir seu objeto de estudo. Em seguida, são apresentadas as principais concepções sobre o trabalho, sua organização, sua importância na vida das pessoas e o papel que representa no sistema de produção. Nessa parte, o intuito é fazer, inicialmente, uma breve retrospectiva histórica da noção de trabalho desde os tempos mais remotos da humanidade para, depois, situar as visões de trabalho que disputam lugar na sociedade, tendo como pano de fundo o sistema capitalista de produção e as necessidades formativas de gestores desse sistema. Concluída esta parte histórica, formula-se o papel da gestão do trabalho na empresa capitalista, concluindo com o traçado do perfil do administrador desejado pelas empresas, com base em considerações sobre o papel da gestão do trabalho sob o capitalismo.

1. O campo de investigação da administração, seu objeto e conceitos básicos

A ciência da administração está intimamente ligada ao conceito de organização, sob o ponto de vista da ordenação racional de coisas e pessoas no tempo e no espaço, visando o melhor desempenho na execução de determinadas tarefas.

A variável semântica deste conceito considera a organização, como uma união de pessoas que num dado momento compartilham de objetivos comuns, tornando-os, muitas das vezes, prementes em relação às necessidades individuais de cada uma dessas pessoas. No propósito de transformar seus objetivos em resultados efetivos, essa união de pessoas utiliza-se de métodos, técnicas e conceitos, presentes na ciência da administração.

Desde seus primórdios o ser humano, para garantia de sua sobrevivência, buscou organizar-se em pequenos grupos visando produzir os meios necessários à satisfação de suas necessidades e de seus pares, cujo modelo de produção evoluiu de forma gradativa, do modo de produção artesanal, no sistema feudal, até o trabalho industrializado, proporcionando diversas transformações nas estruturas dos grupos sociais, então existentes,

contribuindo para o surgimento e crescimento das cidades e culminando com a revolução industrial.

O fenômeno da revolução industrial (1780-1914) foi decisivo para o surgimento e desenvolvimento das empresas, notadamente as indústrias e por consequência desse crescimento, a necessidade de obtenção do máximo de aproveitamento das máquinas e equipamentos.

O cenário econômico e social da época, com advento do processo de mecanização da produção, provocou uma ruptura no modelo de sociedade feudal e agrária, expandindo as cidades e criando hábitos de consumo, bem como, propiciando aos detentores dos meios de produção a acumulação de capital, origem do modo de produção capitalista.

Daí em diante, tornar as empresas cada vez mais eficientes, proporcionando maior acumulação de capital, passou a ser o objeto de estudo dos dirigentes das organizações da época, deixando de lado a improvisação e dando lugar à pesquisa empírica, a experimentação e à ciência.

Com esse propósito, surge o estudo da ciência da administração orientada no pressuposto de propiciar ao sistema fabril, a partir da investigação sobre o modelo de produção vigente, o desenvolvimento de métodos e técnicas que tornariam possível maior efetividade e eficácia.

Salienta Muniz (2001), que o emprego de máquinas na produção industrial, por si só, não constituiu na necessidade do emprego de métodos racionais para a organização e execução do trabalho. Isso só foi possível com o aparecimento da Escola de Administração Científica, cuja primeira tarefa nesse sentido, foi a de estabelecer padrões para cada trabalho, possibilitando assim, a seleção científica do trabalhador, a padronização do trabalho a partir de sua divisão racional, com conseqüente especialização do operário e a determinação do volume ideal de produção, para um dia de trabalho.

A partir daí, a sistematização dos processos de produção, a divisão do trabalho e a adoção dos sistemas de produção em série, com padronização dos procedimentos e especialização do operário, tornaram o trabalho uma atividade meramente prática, sob o ponto de vista de sua operacionalização, restando ao operário a mera execução das

atividades a ele determinadas, sem ter que refletir a respeito de todo o processo componente daquele trabalho, uma vez que essa, não seria sua função.

A abordagem clássica da administração, idealizada por Taylor e Fayol, enfatiza essa importância da tarefa e da estrutura organizacional, principalmente em relação aos princípios de hierarquia, autoridade, poder, divisão e especialização do trabalho.

Nesse sentido, Chiavenato (2000) ensina que a administração consiste em realizar coisas através de pessoas, baseadas na eficiência e na eficácia. Porém, para que isso se torne realmente possível, faz-se necessário interpretar adequadamente os objetivos organizacionais, transformando-os em ação organizacional. Em sua forma mais genérica, a administração reúne quatro componentes essenciais a essa afirmação: Planejamento, Organização, Direção e Controle. Estas chamadas funções administrativas constituem o método racional para obtenção dos melhores resultados para as organizações, utilizando-se aí dos métodos e técnicas necessários para a aferição dos níveis de produção e produtividade.

Dessa forma o trabalho é idealizado, pensado e organizado racionalmente no nível de direção das empresas, para que no nível operacional, sua execução possa refletir em ganhos de produtividade, eficiência e eficácia. Ao longo dos anos, essa linha de conduta vai caracterizando o estudo da ciência da administração sob o ponto de vista técnico e mecanicista, fundamentada nos pressupostos clássicos de seus primeiros teóricos.

No Brasil, a partir da década de 60, o processo de desenvolvimento industrial, promoveu o crescimento acentuado de grandes empresas, tanto brasileiras, quanto estrangeiras, proporcionando a utilização em grande escala de profissionais com capacitação profissional na área da administração.

Sendo uma profissão relativamente nova, se comparada a outras profissões, é de se destacar o seu crescimento no Brasil e no mundo, tanto em termos quantitativos, quanto em termos qualitativos, haja vista a grande necessidade das organizações se tornarem cada vez mais competitivas.

Neste novo século o profissional de administração será, indiscutivelmente, o mais requisitado pela sociedade para atuar em uma organização e tudo o que a ela agrega-se. (Griebler apud Dutra e Outros, 2002, p.78)

As crises mundiais do capitalismo, os altos preços do petróleo, juros elevados no cenário econômico mundial, incessante busca de novos mercados e o desenvolvimento tecnológico, tornam a ciência da administração, uma das grandes fontes de inspiração dos “gurus” a serviço das organizações.

Entretanto não há como compreender a administração, enquanto ciência, apenas sob o ponto de vista da evolução de métodos e técnicas, ou simplesmente, a sua repetição mecanicista. O empirismo e a intuição por si só, não são suficientes para garantir o sucesso das empresas, exigindo de seus dirigentes constantes investimentos em pesquisas, proporcionando assim, maior interação entre as corporações e as instituições de ensino. Há que se considerar, que a ciência da administração está intimamente ligada ao próprio conceito de sociedade pós - revolução industrial, alicerçada em uma contínua busca de satisfação de necessidades individuais e coletivas.

A administração como é entendida e realizada hoje é produto de longa evolução histórica e traz a marca das contradições sociais e dos interesses políticos em jogo na sociedade. Por isso, para melhor compreender sua natureza, é preciso examiná-la, inicialmente, independentemente de qualquer estrutura social determinada (...) Iniciando, pois, por considerá-la em seu sentido geral, podemos afirmar que a administração é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados. (Paro, 1986 p. 18).

No contexto da busca de satisfação de necessidades, o modo de produção capitalista estabelece a relação entre meio de produção e força de trabalho, enquanto objeto de troca. Salienta Paro, que o capitalista, ao adquirir meios de produção e força de trabalho, o faz com a finalidade de valorização de seu capital, ou seja, a produção de mais-valia. Assim, fica entendido que a força de trabalho assume contornos de mercadoria, barganhada enquanto instrumento de troca, na busca de satisfação mútua.

No processo de produção capitalista, o comando está nas mãos dos proprietários dos meios de produção. Esse comando se reflete na superestrutura política, jurídica e ideológica, que se organiza com vistas ao domínio da classe capitalista, detentora do poder econômico sobre o restante da população. A administração, ou a utilização racional de recursos para realização de fins, adquire, na sociedade capitalista, como não poderia deixar de ser, características próprias, advindas dessa situação de domínio. (Paro, 1986 p. 45).

A evolução histórica do pensamento administrativo, em verdade, ratifica os princípios gerais da administração, ancorando-se, desde os primórdios, na racionalidade e nas demais características ligadas à acumulação de capital e à força de trabalho.

Entende-se então, que o objeto de estudo da administração, hoje, considerando as novas dimensões do trabalho, decorrentes do processo de globalização e reestruturação

produtiva, além de preservar os preceitos tradicionais voltados para a administração e utilização racional de recursos necessários à produção de bens e serviços, compreende o desenvolvimento de competências e habilidades que possam tornar o administrador capaz de compreender as questões de natureza científica, técnica, e sócio-econômicas da produção e de seu gerenciamento, observados os níveis graduais do processo de tomada de decisão dentro das organizações, tal qual, estabelecido nas diretrizes curriculares oficiais, em termos de perfil desejado do formando em administração.

2. Uma retrospectiva histórica sobre a noção de trabalho

A noção de trabalho ao longo da história das sociedades, independente das posições ideológicas advindas da relação força de trabalho e modo de produção, têm em comum o fato de que o trabalho é o esforço humano necessário à aquisição dos meios de subsistência humana.

Desde a antiguidade o homem se organizou em grupos, de maneira cooperada, utilizando-se muitas vezes de técnicas rudimentares e de princípios primários de divisão de trabalho e estabelecimento de hierarquia, visando à busca da satisfação de necessidades individuais e coletivas dentro de determinado grupo social.

A organização e o desenvolvimento das sociedades, ao longo dos séculos, gradativamente, molda o trabalho, adequando-o ao modo de produção vigente e modificando a partir daí, a relação entre as pessoas e reordenando a organização social do trabalho, antes baseada na produção artesanal, voltada para satisfação de necessidades individuais e de pequenos grupos ou feudos, até chegar ao modo de produção fabril, revolucionando os conceitos de educação para o trabalho e redimensionando o próprio trabalho, fragmentando-o em tarefa parcial.

É o surgimento da heterogestão do trabalho de que trata Kuenzer (1995), como sendo fruto tardio do racionalismo dominante na idade média, que se institucionaliza definitivamente no processo de organização do trabalho, ao final do século XIX.

O trabalho dos economistas clássicos burgueses, que introduzem a racionalização, no campo do trabalho, acrescido às condições concretas que o desenvolvimento do fim do século XIX e início do século XX apresentou, possibilitou o surgimento da teoria geral da administração com as obras de Taylor

e Fayol, motivadas pela necessidade de racionalização do processo produtivo, tendo em vista a acumulação ampliada de capital. (Kuenzer, 1995 p. 29)

Marx, ao dar sua concepção de trabalho, critica o desenvolvimento e aprimoramento do processo de racionalização do trabalho, a partir dos ideais burgueses e dos economistas liberais, os quais entendiam a divisão do trabalho, como responsável pela qualificação do trabalhador. Segundo Kuenzer, Marx demonstra sua preocupação quando se aponta o trabalho como essência do homem, uma vez que ao se analisar a realidade social, o que se vê é a alienação do homem em relação ao trabalho, que não se reconhece no produto de seu trabalho.

Ao verificar que o trabalho concreto é o trabalho alienado, Marx conclui que a essência do homem está divorciada de sua existência; embora tenha estudado particularmente a sociedade burguesa e ao referir-se ao trabalhador alienado, refira-se ao operário no capitalismo, ele demonstra que, historicamente, dada a debilidade do homem diante da natureza, nunca houve outro trabalho que não fosse alienação. Propõe, então que a essência humana se conceba como trabalho criador, em que o homem se reconheça em seus produtos, em sua própria atividade e nas relações que estabelece com os outros homens; isso só será possível por ocasião da superação do modo de produção capitalista. (Kuenzer 1995, p. 33)

Ainda, segundo Kuenzer, Marx considera que o operário é simplesmente uma força de trabalho a empregar todo seu tempo disponível a serviço do modo de produção, baseado na reprodução ampliada do capital, não reservando para si, qualquer tempo para a educação, desenvolvimento intelectual e convívio social.

A cooperação, forma fundamental do modo de produção capitalista, adquiriu sua forma clássica na manufatura, entre meados do século XVI e final do século XVIII (...) A necessidade de aumentar a produção continuamente traz uma modificação essencial no processo de trabalho: ao invés do artífice executar as diferentes operações e controlar seu próprio trabalho, este é dividido em partes isoladas distribuídas a diferentes operários, que passam a ser controlados externamente, por um superior a serviço do capital. (Kuenzer, 1995, p. 39)

O grande marco no processo de desenvolvimento do trabalho deu-se com a administração científica, a partir dos trabalhos de Frederick Winslow Taylor, em que se propôs a organizacional racional do trabalho. A partir desses princípios, tornou-se possível mensurar e controlar o processo de produção. O aprimoramento tecnológico, o surgimento de novas máquinas e novos métodos de controle e avaliação de resultados, proporcionou às empresas uma série de modificações no processo de gestão do trabalho, cuja ênfase, segundo Chiavenato (2000), é colocada nas tarefas, mediante aplicação de métodos na solução de problemas organizacionais, a partir da observação e mensuração.

Iniciada por Taylor, no início do século XX, e compreendendo dois períodos distintos tinha como preocupação principal, a eliminação do desperdício e o aumento da produtividade, mediante a aplicação de métodos e técnicas de engenharia industrial. O primeiro período de Taylor, correspondente à publicação de "*Shop Management*" (1903), trata de técnicas de racionalização do trabalho, a partir do estudo dos tempos e movimentos, que baseado no raciocínio cartesiano e na aplicação dos princípios tecnológicos, existentes à sua época, ao trabalho manual, consistia em identificar o trabalho e decompô-lo em suas operações individuais, estabelecendo a maneira certa de realização de cada tarefa, de forma a realizar cada ação, de modo mais rápido e com economia de tempos e movimentos. Outra preocupação deste período está relacionada à remuneração do operário. Foi introduzida a remuneração por peça de maneira a incentivar o aumento da produção.

No segundo período de Taylor, a publicação de *Princípios de Administração Científica* mantém a ênfase na tarefa, porém, focando o aspecto da estrutura organizacional, onde os níveis gerenciais da organização teriam a incumbência de planejar e organizar o trabalho para que sua execução, no nível operacional, proporcionasse o máximo de eficiência.

Contemporâneo a Taylor, Henry Fayol também se preocupou com a busca da eficiência e a diminuição do desperdício nas indústrias. No entanto, Fayol analisou a importância do estabelecimento de objetivos organizacionais, do planejamento, da organização, direção e controle, ao que denominou funções administrativas, presentes em todas as organizações e essenciais para a melhoria dos resultados organizacionais.

Cabe ressaltar, que na visão de ambos, o trabalho para ser executado pelos operários deve ser previamente idealizado, analisado e planejado, cabendo ao trabalhador, executor da tarefa, o fiel cumprimento às normas e padrões de procedimentos, pré - determinados para cada etapa da execução.

A eficácia obtida a partir da aplicação de métodos rígidos de controle redundaria em lucratividade para as organizações e por consequência, uma maior remuneração ao operário. No entanto, o trabalho padronizado e mecanizado, inibiria toda a criatividade e envolvimento pessoal do trabalhador com o processo produtivo.

Assim como Taylor e Fayol, Henri Ford, o precursor da linha de montagem e da produção em série, adotou o modelo de trabalho prescritivo, racionalizando o processo de produção e fazendo o trabalho chegar ao operário de maneira bastante simplificada, inibindo a ociosidade do operário, bem como qualquer interação deste, com a tarefa a ser executada.

Opondo-se à excessiva massificação da produção em detrimento da própria condição humana, no contexto organizacional, a abordagem Humanista iniciada por Elton Mayo, que compreendeu a também chamada revolução ideológica, enfatiza a importância do indivíduo, sua relação com o meio e com fatores externos e internos ao ambiente de produção, que intervém na capacidade produtiva.

As experiências coordenadas por ele em uma indústria de manufatura, no bairro de Hawthorne, em Chicago, demonstraram as influências dos indivíduos em relação a seus respectivos grupos, inibindo ou contribuindo para o aumento da produção.

No decorrer da década de 30, Kurt Lewin desenvolveu pesquisas referentes à dinâmica de grupo que influenciou conceitos teóricos de autoridade e motivação, sendo precursor do movimento conhecido como desenvolvimento organizacional em que se estabelece a importância da cultura organizacional, nos processos de mudança das organizações.

Contemporaneamente, o que se busca em termos de teoria das organizações é uma constante quebra de paradigmas, por conta da própria reestruturação produtiva e acirrada competitividade, a exigir dos administradores, visão sistêmica do todo organizacional, senso crítico e flexibilidade. Com isso a noção de trabalho sofre modificações, com o intuito de se adequar à realidade mercadológica, hoje direcionada para a questão das competências.

A memorização de procedimentos necessária a um bom desempenho em processos produtivos rígidos, típicos do regime anterior de acumulação com base no taylorismo/fordismo, passa a ser substituída pela capacidade de usar o conhecimento científico de todas as áreas para resolver problemas novos de modo original, o que implica em domínio não só de conteúdos, mas dos caminhos metodológicos e das formas de trabalho intelectual multidisciplinar, o que exige educação inicial e continuada rigorosa, em níveis crescentes de complexidade. Ou seja, de maior rigor acadêmico, integrado à competência investigativa, de modo a integrar ciência e transformação social através da práxis. (Kuenzer, texto digitado, s.d, p.3)

3. As concepções de trabalho a partir da modernidade

Entender as diversas concepções a respeito do trabalho seja como elemento divino, de “purificação da alma”, “santificação do homem”, seja como instrumento de troca, na sua relação com o capital e demais fatores de produção, ou simplesmente meio de subsistência e elevação socioeconômica do indivíduo, passa necessariamente pela concepção dialética de Hegel sobre as decorrências da revolução francesa e também da revolução industrial em que percebe o trabalho como mola propulsora e impulsionadora do desenvolvimento humano.

A abordagem dialética de Hegel é fundamentada no materialismo filosófico e propõe uma concepção bastante idealista da ação do sujeito sobre o objeto. Segundo Konder (2001), “*o que Hegel faz é dizer que existe uma razão dialética que incorpora as contradições, independentemente da formalização do diálogo*”. Para Ciavata (2001), “*Hegel é o primeiro pensador a colocar, como a questão central da lógica, as relações entre singularidade, particularidade e universalidade*”.

Do idealismo, de Hegel, baseado no materialismo filosófico chega-se a uma concepção mais pragmática, fundamentada no materialismo histórico de Karl Marx, na racionalidade, na luta de classes para mudar os rumos da história. Karl Marx estabelece que o trabalho, em essência, representa o domínio e o poder sobre quem o executa; está acima dos indivíduos, proporciona a alienação e subserviência destes, enquanto meio para satisfação das necessidades humanas.

Está na divisão do trabalho, segundo o pensamento Marxista, a divisão do homem em sociedade, a relação de dominação e poder, o empobrecimento do trabalhador, enquanto ser capaz de agir sobre os elementos da natureza e transformá-lo.

Os assalariados, reunidos sob o mesmo teto e sob o controle do capitalista, passam a trabalhar juntos, de acordo com um plano de produção, em regime de cooperação. O resultado do trabalho cooperativo supera a somatória das forças produtivas individuais, pela criação de uma força produtiva nova, a força coletiva: “*ao cooperar com outros de acordo com um plano, desfaz-se o trabalhador dos limites de sua individualidade e desenvolve a capacidade de sua espécie*”. (grifo nosso) (Marx apud Kuenzer, 1995, p. 37).

Através da práxis material, o homem age como transformador da natureza, produzindo e reproduzindo a si mesmo e nesse processo de transformação, a educação surge como um componente inseparável, não restrita ao ambiente escolar, capaz de possibilitar ao indivíduo alcançar sua emancipação.

Na medida que as articulações sociais, promovidas pelos indivíduos, num determinado momento histórico, provocam transformações de caráter econômico e social, estas moldam os sujeitos para a produção do conhecimento.

Essa concepção de Marx em relação ao trabalho está pautada na crítica ao modelo liberal da economia política burguesa em que se prega a não intervenção do estado na produção e distribuição de riquezas, cuja principal contribuição está nas publicações de Adam Smith, abrindo caminho para o fenômeno da revolução industrial, defendendo a tese de que a riqueza de uma nação deriva da produtividade decorrente da especialização e da divisão do trabalho.

O estudo de tempos e movimentos para aumentar a produção, bastante utilizado no taylorismo, origina-se a partir das idéias de James Mill, em que o trabalhador deve limitar-se a execução de pequenas partes de um trabalho, favorecendo-lhe a especialização. Decorre daí a perda pelo trabalhador do controle, do ritmo, sobre seu próprio trabalho.

O pensamento liberal, pautado nas regras do livre mercado sem a intervenção do Estado, na capacidade de geração de riquezas e acumulação de capital, a partir da maximização de lucros e do aumento de produtividade tendo como base a divisão do trabalho, faz consolidar o modelo de sociedade capitalista, baseada na igualdade jurídica entre os homens, na livre concorrência e no equilíbrio do sistema a partir das condições estabelecidas entre os indivíduos, na defesa de seus interesses.

Entretanto, decorrente da prosperidade burguesa detentora do capital, o contraponto refletia no aumento da pobreza e miséria, daqueles detentores apenas da força de trabalho, desprotegidos pela própria lógica do sistema. Contudo, no modelo liberal e dentro da lógica capitalista as organizações e a sociedade se estruturaram dentro de um modelo burocrático, onde as relações formais de poder e autoridade determinam e regulam o comportamento dos indivíduos.

O entendimento das relações de poder e autoridade e da relação dos indivíduos com o modelo de sociedade capitalista fundamentam-se no pensamento de Max Weber e no seu entendimento de que as idéias de trabalho, prosperidade e lucro são de fundamental importância nesse modo de produção. É a mútua influência entre fundamentos econômicos, conteúdo das idéias e diversas concepções de mundo, que o levam a investigar tal eficácia.

Weber, em sua visão desencantada do mundo, no entanto, clamava a atenção para o aparecimento das grandes organizações burocráticas, forjadas no racionalismo instrumental. Ademais, o caráter racional e previsível, característico do comportamento do homem moderno, segundo Weber, implica na perda da liberdade e do significado da vida.

Em seu entendimento, ante a essas perplexidades, o homem não poderia recusar o processo de compreensão, de interpretação dos fatos humanos. Portanto, o papel da ciência deveria ser o de contribuir para o melhor 'conhecimento da vida através do desenvolvimento de métodos de pensar, instrumentos técnicos e treinamento científico'. (Tragtemberg apud Canesin, 2001, p. 67).

Conforme Chiavenato (2000), o modelo burocrático de Weber parte do pressuposto de que o comportamento dos indivíduos em uma organização é previsível, a partir do estabelecimento de regras, normas e regulamentos, assentando-se numa visão padronizada do comportamento humano, conceito muito ligado à racionalidade.

Um dos pontos importantes nos estudos de Weber está na relação que faz entre as concepções religiosas e as transformações econômicas da sociedade sugerindo a tese de adequação entre o espírito do capitalismo e o espírito do protestantismo, ancorado no racionalismo calvinista, que na busca da salvação da alma, conduz a empresa a partir da aplicação de princípios rigorosos de organização.

Toda essa racionalidade presente no trabalho de Weber, transposta para as organizações na busca de um modelo ou tipo ideal, pressupõe a existência de uma estrutura formal e complexa denominada burocracia. A predominância do lógico e do racional na relação entre os indivíduos torna imprescindível a utilização dos princípios de hierarquia, normas de conduta, autoridade e divisão racional do trabalho.

Contudo, o modelo ideal de Weber tem na prática, diversas disfunções dentro do que se deseja para o modelo atual de organização, principalmente levando-se em conta a reestruturação produtiva, o redimensionamento da noção de trabalho e o novo perfil de trabalhador. Aliando-se a isso, a própria reorganização das sociedades, a globalização, a

nova dimensão do sistema capitalista, entre outros, teceram uma nova roupagem para o trabalho, no contexto das organizações produtivas.

Market (2000, p. 180), salienta que *o novo processo de racionalização e organização empresarial faz surgirem constantemente novos pontos de corte e pontos de costura, como consequência da busca por melhoramento da organização da produção*. Ou seja, uma nova perspectiva surge, da parte do operário, em relação a seu ponto de vista sobre o trabalho, que segundo Market, *“uma compreensão integral do contexto geral da empresa será, para os empregados, uma nova tarefa e uma chance de qualificação”*.

Em outras palavras, a perspectiva Taylorista de visão microscópica do homem, em relação trabalho, adquire um novo formato e um escopo maior, voltado para todo o contexto organizacional.

A organização do trabalho descentralizada e as tarefas de trabalho integradas horizontalmente são características essenciais dos novos conceitos de produção. Ao lado dessas características estão as exigências por um comportamento independente na solução de problemas, a capacidade de trabalho em grupo, de pensar e agir em sistemas interligados, e de assumir a responsabilidade no grupo de trabalho. Percebe-se, portanto, que o espaço de ação dos trabalhadores e empregados na produção industrial e nas profissões qualificadas de prestação de serviços é ampliado, ganham importância as qualificações intelectuais e sociais, através de uma maior necessidade de comunicação e cooperação.

Os processos de modernização nas empresas favorecem também o desenvolvimento de estruturas de trabalho integral e de potenciais de ação subjetivos. Essa tendência revela, segundo os argumentos de teóricos da modernização, principalmente para as gerações mais jovens, uma orientação social em melhor formação e projetos de vida individualizados, indicando uma nova “subjetivação normativa do trabalho” (Baettghe 1994) que se expressa, essencialmente, na procura de um trabalho com mais significado, mais comunicativo, responsável e qualificante. (Market, 2000, p. 185)

Nessa concepção centrada na visão sistêmica da organização (Cf. Senge, 1998, em A Quinta Disciplina), o trabalhador (sujeito que exerce a ação sobre o objeto), passa a ter uma nova relação com o trabalho (a atividade em si), no sentido de proporcionar resultados efetivos para a organização. Não que o indivíduo seja mais importante, a ponto de supervalorizá-lo em detrimento dos objetivos organizacionais, como pretendia a teoria humanista, iniciada por Elton Mayo. Muito menos que a atividade, depois de padronizada a sua execução, determine qual deve ser o comportamento do indivíduo, premissa básica do princípio Taylorista. O que se busca é uma participação efetiva do trabalhador no planejamento e organização do trabalho, focada nos objetivos estratégicos da organização,

culminando com resultados positivos para a organização, tendo como princípios básicos, a racionalização, a eficiência, eficácia e produtividade.

Esses preceitos da Administração por Objetivos, formulados por Peter Drucker, (Chiavenato, 2000), abrem caminho para reorganização do trabalho, reestruturação produtiva e gerenciamento da qualidade total.

A reestruturação produtiva tem sua lógica derivada de um contexto social, político e econômico marcado pelas crises financeiras, de mercado (ou de concorrência intercapitalista) e social (conflitos capital-trabalho, relativos à organização da produção e do trabalho, e distributivo) que emergem nos anos 60/70, e colocam para as empresas novas necessidades de integração (para dar saltos de produtividade, necessários devido tanto ao acirramento da concorrência quanto aos entraves sociais colocados às formas tradicionais de organização da produção e do trabalho) e de flexibilidade (como forma de fazer frente a um ambiente – especialmente a um mercado – pouco previsível e com alta instabilidade). Daí surgir o paradigma da empresa integrada e flexível, contrapondo-se àquele da empresa “taylorista-fordista”. (Salerno, 1994, p. 55)

O processo de reestruturação produtiva, entretanto, não acontece nas organizações de maneira genérica e sem traumas. O processo é lento e requer uma série de adaptações, tanto da parte dos empresários, quanto dos trabalhadores. Não se pode imaginar, que toda a estrutura produtiva do sistema capitalista, de repente, seja modificada e assimilada em todos os níveis organizacionais, tanto nos níveis estratégicos, quanto operacionais.

Um elenco importante de mudanças deve ocorrer nas organizações de maneira constante e gradativa, sem desconsiderar os operários, enquanto sujeitos desse processo de mudança.

Salerno (1994), propõe *quatro níveis para a discussão das mudanças organizacionais em curso na indústria* :

1. *Mudanças na relação entre empresas*, por meio de acordos cooperativos, desenvolvimento conjunto de produtos e processos, terceirização da atividade produtiva e de apoio.
2. *Mudanças na organização geral da empresa*, reportando aos conceitos de Peter Drucker, *constituindo-se uma organização mais voltada a resultados e menos calcada em especialidades*.
3. *Mudanças na organização da produção*, com o intuito de reduzir o tempo de atravessamento na produção, *caracterizado pelo intervalo entre a ordem de produção e o término da confecção do produto*.

4. *Mudanças na organização do trabalho, enquanto tendência ao abandono relativo das noções de tarefa e de posto de trabalho, tão arraigadas na organização clássica.*

O papel dos operários diretos passa a ser o de gerir a variabilidade e reduzir a vulnerabilidade, com vistas a manter o fluxo de produção dentro das especificações de tempo e qualidade de conformação (...) Operar significa acompanhar o desenrolar da produção, prevendo e antecipando-se aos problemas, gerenciando os imprevistos decorrentes da matéria prima, do equipamento, da organização, da ação operária (e não operária) de estágios anteriores da produção. (Salerno, 1994, p. 61)

O conjunto das mudanças implica em um novo modo de pensar a administração e exige dos gestores, uma visão mais ampla e mais aberta da empresa, como também sugere aos colaboradores uma mudança de perfil, ou seja, indo mais além, uma quebra de paradigma.

O perfil desejado para os trabalhadores condiz em muito com o perfil desejado para o administrador, que está proposto nas Políticas e Diretrizes Curriculares para os cursos de administração, que analisaremos mais adiante.

4. O papel da gestão do trabalho na empresa capitalista e o perfil desejado do profissional de administração

O processo de gestão do trabalho sempre permeou as idéias de pensadores, filósofos, sociólogos, economistas e vários cientistas das mais diversas áreas. Desde os primeiros trabalhos dos economistas clássicos, com a introdução do modo de produção racional, ao surgimento das primeiras teorias da administração, tendo como precursores Taylor e Fayol, a premissa básica estava centrada na busca de maior acumulação de capital, razão de ser do pensamento capitalista.

A divisão racional do trabalho, a padronização, a racionalização da produção e a remuneração baseada no lucro, ou no aumento da produção, haviam de unir patrões e empregados em torno de um mesmo objetivo.

Organizar o trabalho e dividi-lo em pequenas partes e promover a especialização dos operários, a partir dessa divisão, tornaria o trabalho menos penoso, mais fácil e rápido de ser executado, diminuindo o desperdício e proporcionando, do lado dos patrões, maiores lucros e do lado dos operários, maiores salários.

Nessa lógica matemática, a divisão do trabalho aconteceria por inteiro, ou seja, nos três níveis hierárquicos idealizados pela administração clássica: O nível estratégico, representado pela cúpula da organização com a missão de idealizar, planejar e organizar o trabalho de maneira a tornar possível sua execução no nível operacional, representado pelos operários, porém, devidamente acompanhado, controlado e medido pelo nível tático, composto pelas chefias intermediárias, que exerceriam a supervisão funcional do processo produtivo, tendo como premissa básica, a concepção minimalista da condição humana.

A posse do conhecimento sobre o trabalho passa a funcionar como força a favor do capital, conferindo poder aos níveis técnico-administrativos; o operário, cada vez mais expropriado do saber sobre o trabalho, desempenha funções cada vez menos qualificadas e sub-remuneradas. O taylorismo, pela institucionalização da heterogestão constitui-se em uma ainda mais refinada forma de exploração do trabalho pelo capital (...) lógica de desqualificação do trabalho (...) da alienação. (Kuenzer, 1995, p. 30)

Seja no nível estrutural, como mencionado acima, característico do pensamento clássico de Fayol, ou seja no ambiente de tarefas, modelo prescritivo preconizado por Taylor, a base dos modelos organizacionais vigentes na maioria das empresas privilegia a ênfase na hierarquia, na divisão do trabalho e na padronização dos processos de produção.

A partir da revolução industrial, do surgimento das primeiras empresas e dos primeiros impérios econômicos, das primeiras fusões de grupos empresariais e a expansão desses aglomerados ao redor do mundo, na busca por novos mercados, a necessidade de estabelecimento de objetivos mais concretos, visando o alcance de resultados cada vez mais promissores, exigiu das organizações a adoção de métodos e técnicas de administração.

Com o surgimento da Abordagem Científica, o empirismo deu lugar ao método científico e através de estudos de tempos e movimentos dentro das fabricas, foi possível aumentar a produção e reduzir custos.

Graças à aplicação de métodos para medição do tempo de execução das tarefas, à avaliação do grau de dificuldade de cada trabalho e melhoria das condições físicas do ambiente de tarefas, dentro dessas empresas, foi possível dividir o trabalho, promover a especialização dos operários e padronizar os procedimentos necessários à execução das tarefas de natureza operacional.

Além da grande ênfase que foi dada à tarefa, com foco no nível operacional das organizações, percebeu-se a preocupação no sentido de estabelecer planos e estratégias

eficazes. Isso foi possível, graças aos estudos de Henri Fayol, ao identificar as funções empresariais, quais sejam: Função técnica, comercial, financeira, contábil, segurança e função administrativa.

As funções administrativas, segundo Chiavenato, se referem ao planejamento, a organização, a direção e o controle e são base para o trabalho do administrador de empresas. Através da fusão e aplicação sistêmica destas quatro funções é possível ao administrador, realizar coisas através de pessoas, idealizar e planejar o trabalho, para que sua execução possa proporcionar a realização dos objetivos organizacionais.

O processo de planejar envolve...um modo de pensar; e um modo salutar de pensar envolve indagações; e indagações envolvem questionamentos sobre o que fazer, como, quando, quanto, para quem, por que, por quem e onde. Toda a atividade de planejamento nas empresas por sua natureza deverá resultar de decisões presentes, tomadas a partir do exame do impacto das mesmas no futuro, o que lhe proporciona uma dimensão temporal de alto significado.

O propósito do planejamento pode ser definido como o desenvolvimento de processos, técnicas e atitudes administrativas, as quais proporcionam uma situação viável de avaliar as implicações futuras de decisões presentes em função dos objetivos empresariais que facilitarão a tomada de decisão no futuro, de modo mais rápido, coerente, eficiente e eficaz. Dentro desse raciocínio, pode-se afirmar que o exercício sistemático do planejamento tende a reduzir a incerteza envolvida no processo decisório e, conseqüentemente, provocar o aumento da probabilidade de alcance dos objetivos, desafios e metas estabelecidas para a empresa. (Oliveira, 2002 p. 35-36)

Para Drucker (Oliveira, Id.), *o planejamento não diz respeito a decisões futuras, mas às implicações futuras de decisões presentes*. É a função planejamento, que precede as demais funções administrativas referentes à organização, a direção e o controle e em decorrência, *assume uma situação de maior importância no processo administrativo*.

Ackoff, ainda na visão de Oliveira, apresenta princípios específicos da função de planejamento, tais como: o planejamento participativo, o planejamento coordenado, o planejamento integrado e o planejamento permanente, acrescentando a existência de filosofias do planejamento que envolve a filosofia da satisfação, a filosofia da otimização e a filosofia da adaptação.

O planejamento é um processo contínuo, que envolve um conjunto complexo de decisões inter-relacionadas que podem ser separadas de formas diferentes. (Ackoff apud Oliveira, 2002 p. 44)

Kuenzer (1995) salienta que a administração das organizações assume a responsabilidade pelo planejamento das tarefas, dotando-se do conhecimento técnico

referente ao processo produtivo e atuando nos níveis estratégicos e táticos da organização, cabendo por sua vez, ao operário, a simples execução dos procedimentos, segundo as instruções emanadas de seus superiores.

Taylor institucionaliza definitivamente a heterogestão como fundamento básico da organização capitalista do trabalho, tirando do trabalhador a possibilidade de pensá-lo, criá-lo, controlá-lo. (Kuenzer, 1995 p. 30)

A organização racional do trabalho na esfera administrativa, seguindo os pressupostos de Fayol, ganha uma dimensão cada vez maior, em relação às estratégias necessárias à realização dos objetivos organizacionais e que ao longo do tempo passam a moldar um novo modelo de organização racional do trabalho.

Para Salerno (1994) as mudanças na organização geral da empresa ocorrem via um abrandamento das estruturas divisionais e funcionais rígidas, que caracterizam o modelo clássico da administração, constituindo-se em um modelo voltado essencialmente para resultados, menos apoiada em especialidades, redução de níveis hierárquicos e focado na gestão por competências.

Uma vez que a reestruturação produtiva visa atingir objetivos de flexibilidade e integração, o padrão tecnológico tradicional vai perdendo espaço para um outro mais afinado com esses objetivos (...) As análises sobre reestruturação produtiva em curso mostram que não é possível tratar informática e automação isoladas da questão organizacional. (Salerno, 1994 p. 56)

Ainda segundo Salerno, as mudanças no processo de organização racional do trabalho tendem ao abandono relativo das noções de tarefa e de posto de trabalho, elementos fundamentais nos princípios da administração clássica.

Torna-se essencial, no contexto dessas mudanças, a revisão dos métodos de gestão. Instituir um modelo de gestão participativa, favorecendo a participação dos empregados na elaboração das estratégias e objetivos organizacionais, passa necessariamente, pela capacitação dos gestores.

Entenda-se aqui como estratégia o próprio planejamento organizacional, que segundo Peter Drucker, deve abranger toda a organização com o envolvimento e participação de todos os seus componentes, entretanto cabe salientar, segundo Oliveira (2002), que o planejamento, enquanto ferramenta de gestão, ocorre em três níveis organizacionais, da mesma forma que se apresentam os níveis hierárquicos, como tratado anteriormente: O estratégico, o tático e o operacional.

O planejamento estratégico, atribuído aos níveis mais altos da empresa, o planejamento tático, normalmente desenvolvido em níveis intermediários e o planejamento operacional, diretamente ligado aos planos operacionais e presentes no ambiente de tarefas.

Na consideração dos níveis estratégico e tático, pode-se ter alguma dificuldade de diferenciá-los, pois não existe distinção absoluta entre ambos. Entretanto, o primeiro nível está voltado à dimensão estratégica da empresa, referindo-se a seus objetivos e a sua eficácia. As decisões têm, geralmente, alcance temporal prolongado e elevado grau de impacto e irreversibilidade. Por sua vez, o planejamento tático está mais voltado aos meios para alcançar os objetivos especificados, isto é, refere-se aos componentes organizacionais e sua eficiência (...) Há uma diferenciação na dimensão temporal do processo de planejamento estratégico e de planejamento tático. O horizonte do planejamento estratégico é sempre maior que o do planejamento tático. Assim, o planejamento estratégico pode sempre ser considerado, em princípio, como de longo prazo, pois ele é o fruto de um trabalho conjunto da alta administração a empresa, o qual se concretiza através da definição de seus objetivos, em função da análise do conjunto de produtos e /ou serviços da empresa e da dinâmica do ambiente em que ela atua, bem como dos meios pelos quais objetivos são concretizados (Oliveira, 2002, p.51)

A partir da década de 1970, as mudanças ocorridas na concepção das estruturas organizacionais por conta de um maior desenvolvimento tecnológico, tinham como idéia central, superar mais uma das crises internacionais patrocinadas pelo capitalismo. Desenvolver e produzir bens de consumo padronizados, a partir do modelo fordista de produção em série permitiria às empresas, adaptadas a esse novo perfil tecnológico, manter-se competitiva no mercado.

Em que pese todo o desenvolvimento verificado nas empresas após a revolução industrial, seja do ponto de vista estrutural ou funcional, seja do ponto de vista das inovações tecnológicas, verificadas nos métodos e processos de produção, seja do ponto de vista da crescente mecanização e automação destes processos, há que se considerar que pouco mudou em termos de configuração empresarial e modelo de gestão, para grande maioria das organizações, à exceção de raros exemplos existentes no mundo empresarial. O modelo piramidal, onde é possível visualizar os níveis organizacionais e perceber a importância e o significado de cada um é o mais presente, ainda hoje, no desenho organizacional das empresas.

O poder, presente no topo da pirâmide organizacional, no nível estratégico, confere aos dirigentes a capacidade de definirem objetivos e estabelecerem as estratégias e diretrizes, visando a realização dos resultados almejados. A visão privilegiada do todo

organizacional e do ambiente à sua volta, dão ao dirigente máximo de uma organização, a percepção e o *feeling* necessários para a tomada de decisão.

A autoridade, associada ao poder natural do dirigente, estabelece as condições, as normas e os procedimentos de controle, dividindo-se hierarquicamente em dois outros níveis: o tático e o operacional.

Nesse sentido, a divisão do trabalho sob o ponto de vista estrutural, proposto por Fayol, estabelece diferentes graus de autoridade e poder, ao longo da pirâmide, exigindo mecanismos rígidos de controle, medição, aferição e avaliação de todo o processo produtivo.

Para Fayol, a correta prescrição das tarefas e mecanismos rígidos de controle e supervisão funcional, permite garantir a eficácia na realização dos objetivos organizacionais. Pressupõe com isto, que a inexistência destes mecanismos, tornarão os operários negligentes e improdutivos.

Por mais perverso que possa parecer, o modelo tradicional prevalece na maioria das empresas mundiais, garantindo a eficácia de seus processos, proporcionando resultados satisfatórios para dirigentes e acionistas, entretanto, toda esta linearidade fica comprometida se não houver o máximo de engajamento de todos os componentes da organização, independente de sua posição hierárquica.

Para se conseguir eficácia e competitividade nesse modelo tradicional de estrutura organizacional, espera-se dos dirigentes e gestores, flexibilidade, sensibilidade e rápida adaptação aos processos de mudança.

O principal obstáculo ao crescimento organizacional é a incapacidade dos executivos para mudar suas atitudes e comportamentos com a rapidez exigida pelas empresas. (Drucker apud Oliveira, 2002 p. 295).

O executivo deve considerar os aspectos referentes à motivação do empregado, respeitando a individualidade de cada um, inclusive no que se refere à satisfação de suas necessidades e aspirações. O estabelecimento de padrões de comportamento contribui para funcionamento efetivo da empresa no alcance dos objetivos.

Para alcançar seus objetivos, uma empresa necessita da cooperação dos indivíduos; e estes, por sua vez, ao serem admitidos na empresa, trazem consigo necessidades, aspirações e expectativas que esperam sejam satisfeitas em troca de seu trabalho (...) O executivo deve estar ciente de que o funcionamento de uma empresa é

assegurado quando as pessoas desempenham o seu papel de acordo com as prescrições para satisfazer ou exceder os padrões quantitativos e qualitativos de desempenho estabelecidos pelos objetivos e desafios empresariais.

(Oliveira, 2002, p. 162-163)

Para Coutinho apud Lopes & Pinto (2002), toda a força de trabalho deve estar preparada para o desempenho de novos papéis. O tradicionalismo das estratégias empresariais que ainda sobrevive na boa parte das organizações acaba por mostrar-se ineficaz em um novo cenário de mudanças, em que muitas das vezes, quem dita as regras é o cliente.

Lopes & Pinto (2002), lembram que a tecnologia agregada a novas formas de gestão, sobretudo em um cenário dominado pelos japoneses, com utilização das ferramentas de qualidade total, *just in time*, produção flexível por meio de células de manufaturas, indicam novas formas de administração dos recursos disponíveis, fazendo com o que o poder se aproxime da base, na pirâmide organizacional.

O contínuo desenvolvimento de novos processos, produtos e modelos de gestão são fundamentais e oferece uma vantagem competitiva, para empresas, corporações ou países que sabem conduzi-lo. O sucesso destes desenvolvimentos, depende da pesquisa continuada (...) Em busca não só de melhorias do produto, mas também de novos modelos de gestão, processos de fabricação, material e serviços.

(Lopes & Pinto, 2002 p. 7)

As mudanças nos modelos de gestão levam a uma reflexão sobre a própria mudança na forma de concepção do trabalho, na medida que mais atores passam a fazer parte do processo produtivo de maneira ativa, compartilhando seus interesses individuais com os interesses das organizações, fazendo com que as decisões da empresa não sejam tomadas unicamente no topo da pirâmide. Essa nova concepção de trabalhador deixa de lado a microscópica visão do homem, contida nos princípios clássicos da *abordagem científica da administração* e duramente criticada pelos teóricos que a sucederam.

O trabalhador não é um mero executante, determinado pelo seu lugar nas relações sociais e pelos dispositivos técnicos mas, também, um homem, sujeito vivente, com todo o horizonte de universalidade que isto implica. (Santos, 1996, p.5).

Segundo Santos (1996), não há como separar o trabalho do ato de pensar. *Cada ato de trabalho comporta um pensamento virtual.*

A batalha pela liberdade de pensar não se discute nem se divide; mas por esta mesma razão ela não é privilégio de nenhuma especialização profissional. Senão nós teríamos este paradoxo impressionante: aqueles que gritariam mais forte os

direitos do pensamento seriam também os autores da mais violenta moral, negar aos 'simples' o que a história da inteligência lhe deve. (Schwartz, apud Santos, 1996, p.9)

Convém observar, entretanto, que padrões culturais, formação educacional, formação profissional e relações de poder das mais variadas, dentro do universo organizacional, principalmente referindo-se ao Brasil, irão influir no desenvolvimento de novos modos de gestão, contribuindo de maneira positiva ou negativa, nesse processo de mudança. É possível refletir sobre as decorrências de eventuais mudanças de tal natureza, no contexto de organizações mais conservadoras, caso de boa parte das empresas brasileiras, sem, no entanto, fazer uma análise das conseqüências positivas ou negativas da implantação destas mudanças.

Esse "fenômeno" organizacional está muito próximo do que acontece com o modelo de sociedade globalizada, na busca do desenvolvimento tanto social, como econômico. Candau (2002), alerta para os efeitos nocivos que podem advir do processo de globalização, principalmente em sociedades economicamente inferiores.

Do mesmo modo, a implementação de modelos ou programas de desenvolvimento promove impactos socioculturais em nossa maneira de agir e atuar no mundo em função de um conjunto de metas a serem alcançadas (...) Convém destacar, também, que a própria base material das políticas e ações ditas de desenvolvimento são calcadas em um conjunto de práticas/técnicas geradas e determinadas por fatores sociais, históricos e culturais cuja ignorância acaba gerando o fracasso das mesmas a longo prazo. (Candau, 2002, p. 46-47)

A formação acadêmica do administrador de empresas, focada nos processos de mudança organizacional, focada na necessidade de adequar o perfil desse profissional às mudanças organizacionais, na necessidade de atender as demandas produtivas e focadas também no desenvolvimento da capacidade crítica, sinaliza para a necessidade de mudanças nas políticas de diretrizes curriculares do curso de administração.

É perceptível a grande velocidade das mudanças, em todos os níveis das relações sociais, interferindo sobremaneira, na construção de novos modelos econômicos, organizacionais e socioculturais e o administrador não pode estar alheio a isso.

Salta aos olhos de qualquer observador que essa onda de inovação constitui fator essencial de propulsão do dinamismo das economias capitalistas nos últimos oito anos. A notável capacidade demonstrada de coordenação das políticas financeiras e cambiais entre as autoridades econômicas das principais economias pode, agora, ser relativizada: ela foi instrumental para prolongar esse poderoso ciclo inovacional, evitando que as instabilidades decorrentes dos grandes

desequilíbrios comerciais especulativos e de endividamento excessivo tivessem abreviado a expansão. (Coutinho, apud Lopes & Pinto, 2002, p. 8)

O advento das novas tecnologias e as constantes mudanças, verificadas na sociedade globalizada, permite um reordenamento do modo de produção, cujas características, causas e efeitos, variam em função da estrutura socioeconômica de cada país.

As novas modalidades de organização e desenvolvimento industrial, alternativa, ao paradigma fordista, foram conceptualizadas no início dos anos oitenta (...) representaria o incremento das inovações organizacionais e tecnológicas (...) essa flexibilidade (...) teria como corolário a volta de um trabalho de tipo artesanal, qualificado e uma relação de cooperação entre management e operários multifuncionais. (Hirata, 1994 p. 125)

No Brasil, segundo Hirata o processo de reestruturação produtiva se dá paralelamente ao tradicional modelo taylorista/fordista, denunciando o processo da divisão sexual do trabalho.

A noção mesma de flexibilidade ou de especialização flexível foi construída ignorando todo enfoque em termos de gênero (...) os estudos sobre a formação para novas tecnologias não se referem praticamente nunca ao sexo dos trabalhadores objetos de formação (...) as conclusões são enunciadas em relação ao conjunto de efetivos, sem distinção de sexo. (Hirata, 1994, p.131)

Ainda segundo a autora, as modificações implantadas no modelo de especialização flexível, privilegia o trabalho masculino persistindo na maioria das vezes o modelo taylorista, em setores de trabalho feminino.

Percebe-se daí, que o modelo de reestruturação produtiva e especialização flexível está presente no cotidiano das empresas, ora em função da necessidade de uma maior competitividade, ora por decorrência da própria necessidade das empresas se ajustarem aos padrões de exigência de seus clientes.

Entretanto, esse processo não se completa no ponto de vista das divisões sociais, principalmente nas questões relacionadas à divisão sexual do trabalho, condições socioeconômicas dos países e suas respectivas regiões geográficas.

A gestão do trabalho no modelo capitalista irá buscar a implantação de processos mais ágeis, porém considerando as peculiaridades econômicas e sociológicas.

É preciso lembrar que flexibilidade e integração não são propriedades únicas dos sistemas de produção, e que as necessidades de flexibilidade e integração, além de historicamente delimitadas, não se apresentam de forma homogênea, nem no tecido econômico, nem no interior de uma dada fábrica. Elas vão depender, entre outros, do tipo de produto, do tipo de processo, do tipo de mercado...do tipo de

estratégia competitiva praticada, da organização e das relações de trabalho. (Salerno, 1994, p. 55)

Nesse contexto de flexibilização e quebra de paradigmas, as organizações vão se adequando e moldando o perfil do profissional que se espera, para fazer frente aos novos modelos. Torna-se de fundamental importância, traçar estratégias relacionadas à formação profissional, seja em níveis de formação técnica, para atenderem as demandas produtivas, seja em nível de formação acadêmica, no sentido de propiciar a formação de gestores organizacionais.

O que se espera do atual profissional de Administração, contempla um conjunto de competências e habilidades conceituais, técnicas e humanas, que consolidem o perfil polivalente e generalista tornando-o capaz de enxergar os problemas de maneira sistêmica e de propor ações corretivas, que garantam a consecução dos objetivos organizacionais, sem, contudo, desprezar o impacto que essas ações possam causar ao todo social. Espera-se também, que o administrador tenha espírito empreendedor para enfrentar as mudanças no mundo do trabalho e as perspectivas que se avizinham, em torno do fim do emprego.

5. Educação e trabalho: uma perspectiva crítica sobre a qualificação e a formação para o trabalho.

Seria possível, numa sociedade capitalista dissociar a educação do trabalho? Ao longo da história das sociedades, a educação surge como instrumento essencial na formação do cidadão, sob o ponto de vista da moral, da religião e da promoção dos indivíduos a uma condição social, que garanta a sua evolução.

No modelo de sociedade capitalista, a educação para o trabalho é o fio condutor das políticas públicas de investimento tanto na área social, como na área econômica, atraindo investimentos de instituições financeiras mundiais, que possibilitam a melhoria das condições de educação de um povo e, por conseguinte, a melhoria estrutural dos países menos desenvolvidos.

Propiciar aos países menos desenvolvidos condições favoráveis ao seu crescimento e modernização, no entanto, não significa necessariamente, eliminar as diferenças

econômicas e sociais existentes no mundo e, muito menos, diminuir a relação de dominação exercida pelos países mais ricos.

Ao contrário, a modernização, advinda da educação, diminui as distâncias socioculturais, alinhando a todos em uma mesma aldeia global, com hábitos e costumes globalizados, essencialmente consumidores, daquilo que se produz nas indústrias de manufaturados, instaladas nos países emergentes, com o propósito de geração de emprego, utilizando-se das inovações tecnológicas desenvolvidas pelos países mais desenvolvidos.

Isso significa que a relação de dominação econômica dá lugar à dominação tecnológica proporcionada pela sociedade do conhecimento. Sem os investimentos maciços para o desenvolvimento de um modelo educacional compatível com as exigências mercadológicas, é possível imaginar um capitalismo decadente, pela absoluta falta de novos mercados.

Entretanto, cabe abrir espaço para uma abordagem crítica sobre as dicotomias presentes na relação educação-trabalho, sem desprezar os apontamentos acima, dentro da realidade brasileira, iniciando por abordar as dicotomias referentes ao ensino médio profissional, em breve percurso histórico, apoiado em um estudo feito por Acácia Kuenzer, que trata da ambigüidade do ensino médio em seu propósito de promover a continuidade dos estudos e ao mesmo tempo preparar o aluno para o mercado de trabalho.

A dualidade estrutural se desenvolve a partir dos anos 40, com a reforma CAPANEMA e as leis complementares que criaram os cursos colegiais, destinados a preparar os estudantes para o ingresso nos cursos de nível superior.

O desenvolvimento dos setores produtivos da economia, principalmente na indústria faz surgir a partir de 1942 o sistema SENAI/SENAC e no mesmo período, a transformação das escolas de aprendizes artífices em Escolas Técnicas Federais. Esses acontecimentos acabam por promover a divisão social do trabalho organizado: Os que tinham formação de nível médio e os que possuíam formação superior.

A partir de 1961, com a promulgação da Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional, torna-se possível pela primeira vez articular sobre ensino secundário de segundo ciclo e profissional, para fins de acesso ao ensino superior, sem, contudo alterar a essência

do princípio educativo tradicional em função das necessidades definidas pela divisão social do trabalho.

Em 1971, com a LDB do governo Militar, a equivalência entre os ensino secundário e propedêutico é substituída. Surge a obrigatoriedade de habilitação profissional para aqueles que cursassem o segundo grau. Reforça-se aí a necessidade de preparação da força de trabalho, qualificando-a para atender as demandas promovidas pelo milagre econômico vivido pelo país. Cabe lembrar, que nesse período, há grande crescimento da organização estudantil, tanto no nível secundário, como de nível superior, e que foi contida pela política ditatorial da época.

Um ponto que merece reflexão está relacionado ao parecer 76/75 que trata do equívoco existente na lei 5692/71, segundo o relator daquele parecer. O equívoco está relacionado ao entendimento de que toda escola de segundo grau deveria se transformar em escola técnica, ao passo que no entendimento do relator, o ensino é que deveria ser profissionalizante. Segundo Kuenzer, o que o parecer 76/75, faz, é na verdade, revitalizar a dualidade.

Martins (2000), em outra abordagem, busca explicitar as relações dicotômicas entre formação educacional e formação profissional. Seguindo os ensinamentos de Gramsci, o autor faz um estudo do processo de ensino - aprendizagem, e estabelece a existência de uma cisão entre *o saber* e *o fazer*, onde quem sabe são aqueles que coordenam as ações, dentro de um sistema de produção e quem faz, limita-se a executar tarefas pré - determinadas.

Essa cisão, a que se refere o autor, remete-nos, ao modelo mecanicista presente nas teorias clássicas da administração e que ainda vigoram nas empresas, cuja ênfase maior, está no aumento da produção.

Os modelos de produção, cada vez mais automatizados, sistematizados e padronizados, quando não tiram do operário seu posto de trabalho, substituindo sua força de trabalho, pelas máquinas, exige desse, maior especialização e qualificação para ocupar novos postos de trabalho dentro de um modelo tecnológico, mais avançado.

Persiste assim, a figura daquele que apenas executa uma pequena parte de um trabalho sem conhecer o seu todo, mantendo-se o operador dessas máquinas, distante do processo de organização e preparação do trabalho.

Se por um lado, o ensino médio profissionalizante tem a função de preparar mão de obra, para atender as necessidades do mercado, por outro lado há de se considerar a existência de uma outra faceta para essa dicotomia: O ensino noturno.

Para alguns, o ensino noturno é uma alternativa que possibilita o acesso à educação das pessoas que necessitam trabalhar, para custear seus próprios estudos. Para outros, uma ilusão, pois o ensino noturno não oferece as condições adequadas para um bom aprendizado.

Carvalho (2001), apresenta o resultado de uma análise a respeito das implicações que envolvem a realidade dos estudantes que têm de trabalhar durante o dia e estudar a noite. Muitos destes estudantes, menores de idade, relatam nas entrevistas realizadas pela autora, as dificuldades em relação ao aprendizado, provenientes do cansaço, e da prorrogação da jornada.

Em sua abordagem, não se leva em conta nenhuma prática pedagógica ou técnica didática, ou até mesmo, providências de natureza administrativa, que possam melhorar o desempenho dos cursos noturnos. O que se coloca em questão é a relação trabalho diurno - escolarização noturna.

Em que pese o fato de, em certos momentos, sua abordagem ser carregada de ideais sociológicos, ao considerar a escola, reprodutora do sistema produtivo no modo de produção capitalista, cabe ressaltar que o que se observa no dia a dia das escolas noturnas, a partir dos depoimentos apresentados, é uma diversidade de sensações, onde a escola noturna aparece ora como vilã, que nada ensina, ora como espaço de socialização, onde permite ao trabalhador estudante a prática do convívio social, ora como extensão do local de trabalho, pois há uma espécie de prorrogação de jornada.

A educação para o trabalho, aos moldes da atual legislação, traz no seu bojo a dualidade, representada na necessidade de promover a continuidade nos estudos e ao mesmo tempo, preparar mão de obra para atender as necessidades do mercado em função das mudanças geradas pelos modos de produção, pelos avanços tecnológicos, pela alta competitividade e pela globalização.

O ensino noturno apresenta-se como alternativa real, na busca de melhores oportunidades, por aqueles que já estão no mercado de trabalho ou para aqueles, que

desejosos de conseguir uma colocação profissional, escolhem o período da noite para prosseguir nos seus estudos.

Em se tratando de globalização, ser contra ou a favor, não é mais justificativa para se desenvolver um debate em torno do assunto. Esse fenômeno que direta ou indiretamente atinge todas as pessoas da sociedade traz em seu bojo conseqüências, estas sim, passíveis de serem analisadas e discutidas por todos que de uma maneira ou de outra se sentem, ora fortalecidos, ora enfraquecidos com as repercussões geradas por esse fenômeno.

O termo *globalização* tem uma abrangência muito importante no contexto da educação e da escola. Os reflexos, nas práticas educativas, nos currículos escolares, na qualidade do ensino e na necessidade de formação de pessoas ou profissionais para atender as demandas de um mercado global são extremamente importantes e merecem uma atenção especial.

Segundo Candau (2002), a qualidade de ensino em um mundo globalizado permite enfatizar questões mais precisas relativas à influência do desenvolvimento acelerado da educação escolar.

Entre as questões, pode-se destacar a temática das novas tecnologias da educação, a relação que pode ou deve ser estabelecida entre escola e os diversos meios de comunicação e a informação que caracterizam as sociedades contemporâneas.

Pensar a educação escolarizada a partir da perspectiva ou dimensão cultural implica, por sua vez, fazer em face de um dos seus maiores desafios da atualidade que consiste em buscar modalidades de práticas pedagógicas que possibilitem a convergência de dois movimentos em curso e à primeira vista bastante contraditórios (...) de um lado, a afirmação de um processo de globalização, de mundialização tanto em termos econômicos como culturais (...) de outro, as explosões (...) de movimentos identitários (...) de cunho nacionalista e/ou étnico-culturais. (Candau, 2002, p. 25).

Assim, neste contexto, a educação para o trabalho vem carregada de um propósito desenvolvimentista, tanto da perspectiva do indivíduo que busca na educação garantia de dias melhores no futuro, bem como de toda a sociedade, amparada em premissas neoliberais de competitividade e ajuste contínuo à nova ordem mundial.

CAPITULO II

A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO ADMINISTRADOR – AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES OFICIAIS E SUA VIABILIZAÇÃO PEDAGÓGICA E CURRICULAR NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO

No capítulo anterior procurou-se situar o lugar da administração no sistema capitalista de produção, chegando à definição de um perfil de profissional necessário na atualidade. Neste capítulo, pretende-se tratar da qualificação profissional do administrador, retomando alguns pontos já tratados, mas visando agora estabelecer uma relação mais próxima entre mercado de trabalho, qualificação profissional e currículo dos cursos de administração. Será considerado, em seguida, as Diretrizes Curriculares Nacionais e sua relação com o perfil desejado pelo mercado, concluindo-se o capítulo, com a ligação entre as Diretrizes Curriculares, o projeto pedagógico e a atividade docente na sala de aula.

1. Mercado de trabalho e qualificação profissional do administrador: do currículo mínimo ao perfil desejado (competências).

Cabe aos órgãos normativos do sistema de ensino do país o estabelecimento das diretrizes gerais e os instrumentos de regulamentação do sistema de formação. No Brasil, presentemente, em relação ao curso de Administração de Empresas, tais normativos encontram-se condensados no documento de Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Administração, aprovado em 04/06/2003 e que trataremos adiante em função do que se espera em termos de formação acadêmica, considerando perfil, habilidades e competências.

Recente publicação da revista época (setembro/2003, p. 92), traz o curso de administração em segundo lugar na preferência dos vestibulandos, perdendo para o curso de Direito e à frente do curso de medicina que aparece em terceiro lugar.

O mercado cada vez mais competitivo molda o perfil dos egressos de curso superior de acordo com sua necessidade, exigindo habilidades específicas de cada profissional. Com a administração não é diferente e por conta disto, novas propostas de formação do administrador de empresas têm pautado as discussões sobre os novos rumos da formação acadêmica desse profissional.

A discussão, ora em vigor, em torno de uma proposta de diretrizes curriculares² para o ensino de administração de empresas, em substituição à política de currículo mínimo têm como base principal o perfil do egresso.

O perfil do egresso desejado do curso de Administração, de responsabilidade das IES, deve estar no âmbito do perfil brasileiro, refletindo as características regionais, a potencialidade das IES e suas escolhas estratégicas.

O perfil a ser definido não deverá compreender só o como fazer, mas o por que fazer. Características tais como capacidade de raciocínio abstrato, de autogerenciamento, de assimilação de novas informações; compreensão das bases gerais, científico-técnicas, sociais, e econômicas da produção em seu conjunto; a aquisição de habilidades de natureza conceitual e operacional; o domínio das atividades específicas e conexas; a flexibilidade intelectual no trato de situações cambiantes são requisitos fundamentais na formação do novo profissional. (Proposta de diretrizes curriculares para o curso de administração)

Em que pese tratar de uma proposta de diretrizes, esta vislumbra um modelo ideal de profissional, considerando entre outras coisas a própria característica do cidadão brasileiro, as diferenças regionais, a competitividade e também o desenvolvimento do senso crítico. Essa visão vanguardista e aparentemente ideológica, não a torna imune a críticas feitas por professores e pesquisadores da área, tanto os vanguardistas, quanto os mais conservadores, cada qual, buscando ressaltar os pontos fracos que estariam contidos no documento.

Grave e outros (2002) fazem uma leitura crítica das propostas, salientando que o que se apresenta como modelo formativo vai ao encontro do perfil esperado pelas organizações econômicas, desconsiderando os outros tipos de organizações e reforçando a idéia de que a preocupação em formar um novo profissional de administração, seria no sentido de atender também a necessidade do mercado.

Aqueles que escreveram as Diretrizes Curriculares parecem sugerir que a administração só se faz presente em organizações de caráter econômico – e que (...) essas organizações clamam para si um “novo” administrador – contrariando

² A proposta de diretrizes curriculares para os cursos de administração encontra-se disponível na íntegra, no site da ANGRAD (Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração: www.angrad.com.br).

uma série de estudos sobre diferentes organizações produtivas que parecem reclamar uma outra possibilidade formativa que venha atender as suas necessidades.

(Grave e outros, 2002 p.69)

Recentemente, através do parecer 0134/2003, de 04/06/2003 emitido pelo MEC, a então proposta de diretrizes curriculares foi aprovada, sendo que no relatório que apresenta referido parecer, há uma clara afirmação de que as Diretrizes Curriculares Nacionais não se constituem em um conjunto de normas rígidas, a exemplo do que se caracterizou no passado, a política de currículo mínimo.

Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Administração devem refletir uma dinâmica, que atenda aos diferentes perfis de desempenho a cada momento, exigidos pela sociedade, nessa "heterogeneidade das mudanças sociais" sempre acompanhadas de novas e mais sofisticadas tecnologias, a exigir contínuas revisões de projeto pedagógico de um curso para que, ele se constitua a caixa de ressonância dessas efetivas demandas, através de um profissional adaptável e com a suficiente autonomia intelectual e de conhecimento para que se ajuste sempre às necessidades emergentes. (José Carlos Almeida da Silva, relator do parecer)

Outras considerações serão apresentadas adiante, no que se refere à questão das diretrizes curriculares, considerando que em função de sua aprovação, há de se esperar profundas mudanças nos projetos pedagógicos das instituições, visando sua adequação.

A adequação das instituições às novas diretrizes parece-nos óbvia até pelas próprias condições de mercado e competitividade hoje presentes na vida das instituições, tal o grande número de IES que oferecem cursos de graduação e pela necessidade de sobrevivência destas, neste nicho de mercado. Não é intenção desta pesquisa aprofundar nas questões de natureza mercadológica que compõe o cenário educacional. Entretanto, fica o registro para complementação do pensamento em torno do assunto ora pesquisado.

Se de um lado, o mercado está sempre presente no que se refere à parte estrutural e institucional da formação do administrador, por outro, é necessário girar o foco para a perspectiva dos alunos de graduação em administração de empresas, sob pena de se cometer o pecado mercadológico de não se ouvir o cliente.

Esse cliente, ao escolher uma instituição de ensino, o faz por diversas razões, algumas de natureza pedagógica, ligadas à qualidade do ensino, à capacitação dos professores e ao projeto pedagógico em si. A escolha também se dá por questões

econômicas, questões de logística, infra-estrutura do estabelecimento, prestação de serviço e outras variáveis.

Aligleri et. al. (2003), ao pesquisarem o tema em instituições privadas do Paraná, buscaram na perspectiva do aluno, encontrar um referencial de qualidade para as faculdades e centros universitários daquela região.

Segundo os autores, diversos fatores foram considerados para avaliar a qualidade dos estabelecimentos de ensino pesquisados, entretanto, salientam a importância de se voltar para o fortalecimento das atividades acadêmicas, entendendo-as como elementos importantes, enquanto estratégia de competição e qualidade.

Contribuir para a solução dos problemas sociais, econômicos e políticos da sociedade brasileira tem sido a discursiva nas finalidades do ensino superior, no entanto, a atitude conservadora e a falta de sensibilidade de muitos gestores da educação, diante de um número significativo de problemas de ensino, têm conduzido à falta de qualidade e a irrelevância social dos cursos (...) A competitividade no ensino não se limita, simplesmente, a retransmitir e reproduzir os conhecimentos existentes, mas produzir novas competências e abrir espaço na sociedade para novas elites, alterando, dessa forma, a ordem social. As IES não podem ser vistas simplesmente como um lugar na qual o conhecimento é transmitido, mas como um lugar em que ele deve ser também produzido. (Aligleri et.al, 2003 p. 10)

A busca do profissional que se aproxime do perfil desejado, entretanto, não se limita à universidade, ou, mais especificamente, à graduação. Espera-se desse acadêmico, concluída sua formação profissional, que ele reúna um grande número de competências, seja versátil e criativo e que tenha senso crítico.

Essa corrida por um espaço no mercado indica que não será possível ao administrador agregar todas estas potencialidades e competências a partir somente da formação universitária. A educação continuada, ou aprendizagem ao longo da vida, passa a ser peça integrante do projeto de formação profissional do administrador.

... A empresa típica será baseada no conhecimento, e constituída, em grande parte, de especialistas que orientam e disciplinam seu próprio desempenho por meio das informações organizadas dos colegas, dos fregueses e suas matrizes. As empresas, especialmente as de grande porte, terão que mudar rapidamente o centro de gravidade do emprego, de trabalhadores manuais e de escritório para trabalhadores de conhecimento, que resistem ao modelo de comando - e - controle que as empresas copiaram da organização militar há mais de 100 anos. (Drucker, 1989, p. 2-7).

1.1. O currículo do curso de administração: sua história e as atuais diretrizes curriculares.

A história do ensino de administração no Brasil se confunde com o próprio processo de industrialização do país, caracterizada pela necessidade de se formar profissionais com capacitação profissional suficiente, para atender as demandas de mercado, dentro das organizações que se estabeleceram no Brasil. Esse processo se dá a partir da década de 40, quando se acentua a necessidade de mão de obra qualificada, e por conseqüência, a profissionalização do ensino de administração, esta regulamentada em 1965 pela Lei 4769, de 09/09/65.

Segundo Covre apud Dutra et al (2002), a partir da década de 60, percebe-se três correntes básicas da visão para o ensino e formação dos administradores. A primeira visão, de caráter nacionalista, com o ensino voltado para a grande empresa, privilegiando o processo de industrialização que ocorria no país, proporcionando o crescimento acelerado das empresas, principalmente de capital estrangeiro e empresas estatais. A segunda visão, uma visão conservadora que defendia o ensino tecnicista como forma de garantir a formação de profissionais, com formação específica, para desempenhar as funções técnicas dentro das organizações. Há de se ressaltar que nesse período, mais especificamente na década de 60, surge o currículo mínimo do curso de administração, institucionalizando a profissão e a formação do Bacharel em Administração. A terceira visão, uma visão de vanguarda, dentro do que se espera em termos de perfil ideal para o administrador de empresas, propõe uma formação integral que possibilite uma visão mais ampla da sociedade proporcionando maior segurança em termos de tomada de decisão.

A aplicabilidade dessas diferentes visões passa, necessariamente, pela implementação do currículo mínimo, e privilegia a formação tecnicista, para o *saber fazer*, direcionando todo o processo de formação do administrador para o atendimento das demandas de mão de obra qualificada, surgidas a partir do surto desenvolvimentista verificado no Brasil, a partir da década de 70 e contrastando com as crises econômicas mundiais a partir daí, principalmente, advindas da crise do petróleo.

Esta concepção tecnicista abarca todo o sistema de educação de nível superior, que carrega em seus projetos pedagógicos a vinculação às questões mercadológicas, desenhando os perfis profissionais de acordo com os recortes existentes em cada campo do

conhecimento, proporcionando ao ensino superior a formação de quadros especializados em função das demandas produtivas. Segundo Kuenzer:

A concepção de currículo mínimo refletia o empenho de conferir organicidade entre a formação e o exercício profissional, porquanto estabelecia os conhecimentos que eram necessários (...) à formação para cada trabalho especializado (...) Uma vez formado, o egresso do ensino superior de modo geral conseguia um trabalho na sua área de formação, e caso desempenhasse com competência suas atribuições, gozava de estabilidade, sem que dele se exigisse grande esforço de atualização para além dos necessários para acompanhar mudanças que ocorriam de forma gradual – em face da baixa dinamicidade do desenvolvimento científico-tecnológico e que eram absorvidas quase que ‘naturalmente’. (Kuenzer, 2001, p. 17)

Entretanto, o revés dado pela dinamização do desenvolvimento científico tecnológico muda de maneira bastante radical a concepção tecnicista dos modelos de formação, passando a ser exigido o desenvolvimento baseado nas competências, valorizando a necessidade de atualização contínua dos processos e métodos de gestão do trabalho.

A estabilidade passa a dar lugar à incerteza, porquanto passa a exigir de cada profissional o desenvolvimento de determinadas características, tais como o compartilhamento de responsabilidades, o compromisso ético, a autonomia intelectual, entre outras, que definem a *empregabilidade*, ou seja, a *adequação, aos postos ainda existentes*.

Em decorrência, a proposta curricular para o ensino superior sofre alterações significativas; da formação especializada, passa-se à formação do generalista; dos currículos mínimos, passa-se às diretrizes curriculares amplas – que serão adequadas a cada curso, segundo as peculiaridades locais e dos alunos - de trajetórias unificadas, passa-se à diversificação dos percursos. (Kuenzer, 2001, p. 17).

As decorrências do currículo mínimo na formação do administrador, bem como nas demais áreas do conhecimento, privilegiam a formação tecnicista, direcionada ao mercado de trabalho, amplamente receptivo aos novos profissionais, proporcionando a esses, a real condição de ascensão social, profissional e financeira, bastando aos mesmos desenvolverem, ao longo de sua vida profissional, uma trajetória de atualização que pudesse lhes garantir um posto de destaque no seu meio profissional.

No caso específico dos cursos de graduação em Administração, é interessante notar o papel da criação da Fundação Getúlio Vargas (FGV) e da Faculdade de Economia e

Administração da USP (FEA) na caracterização da missão das primeiras escolas de administração.

A Fundação Getúlio Vargas – FGV, quando de sua criação, visava estabelecer um padrão de eficiência no serviço público federal e criar canais mais democráticos para o recrutamento de recursos humanos para a administração pública. De acordo com Martins (1989) a FGV apresentou um vínculo entre seus organizadores e o ensino universitário norte-americano, objetivando formar especialistas para atender ao setor produtivo e empresarial.

Em 1946 é criada a Faculdade de Economia e Administração FEA-USP que tinha por objetivo formar funcionários para os grandes estabelecimentos de Administração pública e privada, mas como uma posição de vanguarda, pois baseava-se na formação integral do profissional. (Revista ANGRAD, 2002, p.75).

A despeito do que proclamava a política de currículo mínimo, o contexto histórico, advindo a partir da década de 90, vem a exigir profundas modificações nas estruturas educacionais. A adoção de uma Política de Diretrizes Curriculares Nacionais em substituição ao Currículo Mínimo Nacional, em tese, significa o primeiro passo, para o ajustamento das estruturas educacionais, ao novo contexto.

Com efeito, a lei 9131 de 24/11/95, ao dar nova redação ao que preceituava a LDB 4024/61, em seu Art. 9º, § 2º, alínea "c", confere à Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação a competência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais, cujo propósito seria orientar os cursos de graduação a partir de propostas encaminhadas pela Secretaria de Educação Superior do MEC ao Conselho Nacional de Educação. Segundo o relatório do MEC, contido no parecer 0134/2003:

... Para orientar a elaboração das propostas de Diretrizes Curriculares Nacionais, o CNE/CES já havia editado os Pareceres 776, de 3/12/97 e 583/2001, tendo a SESu/MEC publicado o Edital 4 de 4/12/97, convocando as instituições de ensino superior para que realizem ampla discussão com a sociedade científica, ordens e associações profissionais, associações de classe, setor produtivo e outros envolvidos do que resultassem propostas e sugestões para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação, contribuições essas, significativas, a serem sistematizadas pelas Comissões de Especialistas de Ensino de cada área.

Já o parecer CES 067/2003, também citado no relatório, contempla todo o referencial para as Diretrizes Curriculares, incluindo o efetivo entendimento da transição entre o regime estabelecido na LDB 4024/61 e o instituído pela nova LDB 9394/96, estabelecendo metodologicamente um paralelo entre Currículos Mínimos Nacionais, Profissionalizantes e Diretrizes Curriculares Nacionais.

O relatório diz, ainda, que as Diretrizes Curriculares Nacionais não constituem um corpo normativo rígido a se confundir com os antigos currículos mínimos, devendo sim, servirem de referência para as IES, na organização de seus programas de formação, propiciando a criação de diferentes formações e habilitações para cada área do conhecimento, definindo múltiplos perfis profissionais, garantindo maior diversidade de carreiras. Em relação aos cursos de Administração, assim se expressa essa orientação:

... Assim as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Administração devem refletir uma dinâmica que atenda aos diferentes perfis de desempenho a cada momento exigido pela sociedade, nessa "heterogeneidade das mudanças sociais" sempre acompanhadas de novas e mais sofisticadas tecnologias, a exigir continuas revisões do Projeto Pedagógico de um curso para que ele se constitua a caixa de ressonância dessas efetivas demandas, através de um profissional adaptável e com a suficiente autonomia intelectual e de conhecimento para que se ajuste sempre às necessidades emergentes.

Sem dúvida este é um novo tempo, em que as instituições de ensino superior responderão pelo padrão de qualidade do Curso de Graduação em Administração de forma a atender, dentre outros, o art. 43, incisos II e III da LDB 9394/96, comprometendo-se por preparar profissionais aptos para a sua inserção no campo do desenvolvimento social, segundo as peculiaridades da graduação, resultando não propriamente um profissional "preparado", mas profissional apto às mudanças e, portanto, adaptável.

Sendo o Conselho Nacional de Educação uma instituição de Estado e não de Governo, constitui-se ele um espaço democrático por excelência, onde se discutem e se refletem sobre todas as contribuições que possam, de algum modo, enriquecer as Diretrizes Curriculares de um determinado curso, para que, sendo nacionais, se adequem àquelas expectativas de maior amplitude, naquilo que é geral e comum a todos, e ao mesmo tempo ensejem a flexibilização necessária para o atendimento regional, comunitário, local, "segundo exigências do meio" e de cada época, como preconiza a lei. Por esta razão foi acolhida parte significativa das novas contribuições encaminhadas especialmente pelo Conselho Federal de Administração e pela Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração – ANGRAD. (Parecer 0134/2003 do relator José Carlos Almeida da Silva e Lauro Ribas Zimmer).

A análise das Diretrizes Curriculares Nacionais, segundo o referido parecer, leva em consideração tópicos específicos, tais como, a organização do curso; o projeto pedagógico; o perfil desejado do formando; competências e habilidades; conteúdos curriculares, a organização curricular, o estágio supervisionado, as atividades complementares; o acompanhamento e avaliação; e por fim, a monografia; projetos ou trabalhos de conclusão de curso.

1.2. Diretrizes curriculares e projeto pedagógico

A organização dos cursos, segundo o parecer 0134/2003, deve obedecer as Diretrizes Curriculares Nacionais, indicando claramente o regime de oferta, seus

componentes curriculares, o estágio supervisionado, perfil do formando, duração do curso e demais tópicos previstos nas Diretrizes, proporcionando consistência ao projeto pedagógico.

O projeto pedagógico por sua vez há de conter elementos estruturais que lastreiam a sua concepção, tais como objetivos gerais do curso, modos de integração entre teoria e prática, incentivo à pesquisa, entre outros, podendo admitir linhas de formação específica nas diversas áreas da administração. Diz o relatório, em relação ao perfil desejado do formando:

O curso de Administração deve ensejar condições para que o bacharel em Administração esteja capacitado a compreender as questões científicas, técnicas, sociais e econômicas da produção e de seu gerenciamento no seu conjunto, observados os níveis graduais do processo de tomada de decisão, bem como a desenvolver o alto gerenciamento e a assimilação de novas informações, apresentando flexibilidade intelectual e adaptabilidade contextualizada no trato de situações diversas presentes ou emergentes nos vários segmentos do campo de atuação do administrador.

O projeto pedagógico, portanto, deve estar comprometido com esse perfil desejado, no sentido de proporcionar a formação de profissionais que revelem as competências e habilidades a seguir, conforme consta daquele parecer:

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

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

Em relação aos conteúdos curriculares os cursos de graduação deverão contemplar, em seus projetos pedagógicos e em sua organização curricular, conteúdos contextualizados com a realidade nacional e internacional, dentro de uma perspectiva histórica aplicável ao âmbito das organizações e do meio em que se insere, utilizando-se de tecnologias inovadoras, interligando conteúdos de formação básica, formação profissional, estudos quantitativos e suas tecnologias, além de conteúdos de formação complementar para enriquecimento do perfil do formando.

O estágio supervisionado deve estar contemplado no projeto pedagógico com vistas à implementação do perfil desejado para o formando. A este respeito consta do parecer:

... Estágio supervisionado é componente direcionado à consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil de formando, devendo cada Instituição, por seus colegiados superiores acadêmicos, aprovar o correspondente regulamento de estágio, com suas diferentes modalidades de operacionalização.

Assim sendo, o estágio poderá ser realizado na própria Instituição de ensino, mediante laboratórios que congreguem as diversas ordens práticas correspondentes aos diferentes pensamentos cãs Ciências da Administração e desde que sejam estruturados e operacionalizados de acordo com a regulamentação própria, aprovada pelo Conselho Superior Acadêmico competente, na instituição.

1.3. Projeto pedagógico e currículo.

Toda a flexibilização proposta às instituições a partir da elaboração das diretrizes curriculares deixa clara a necessidade de ajuste dos projetos pedagógicos, de maneira que estas instituições possam conduzir seus objetivos de formação acadêmica em sintonia com as exigências do meio e necessidades da comunidade em que está inserida.

A própria legislação relacionada com as Diretrizes Curriculares Nacionais estabeleceu a função do projeto pedagógico de constituir-se num documento preparado e discutido pelos professores da instituição de ensino visando, precisamente, atender à recomendação de flexibilização curricular. Dessa forma, assegura-se que, a partir de uma orientação geral, as escolas definam um projeto pedagógico que atenda às necessidades do mercado, às necessidades locais, e às expectativas dos alunos em relação à sua formação.

A bibliografia sobre a elaboração do projeto pedagógico, produzida no campo da educação, oferece muitas contribuições para a compreensão da natureza, o conteúdo e as formas de construção desse projeto. Tem-se constatado, por exemplo, em muitos casos, que a própria instituição mantenedora, pública ou privada, elabora uma versão do projeto e a repassa aos professores, sem que haja participação destes. Neste tipo de prática, o projeto se transforma numa mera ação burocrática, perdendo-se o sentido que os educadores dão a ele.

Para boa parte dos autores que abordam a construção do projeto pedagógico, entende que ele deve ser o mais participativo possível, para que possa haver a integração dos interesses, desejos e aspirações dos educadores; deve ser flexível, ou segundo Libâneo, *inconcluso*, haja vista serem as escolas, instituições marcadas pela sua intencionalidade e interação entre as pessoas. Segundo Libâneo (2004 p.168):

O currículo constitui o elemento nuclear do projeto pedagógico, é ele que viabiliza o processo de ensino e aprendizagem (...) é um desdobramento necessário do projeto pedagógico, materializando intenções e orientações previstas no projeto em objetivos e conteúdos.

Salienta o autor, que a elaboração planejada do currículo com a participação dos professores e equipe escolar representa um *diálogo com a sociedade* para descobrir o que lhe é relevante em termos de interesses e necessidades, refletindo intenções e ações visando à melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Torna-se determinante compreender o que os alunos aprendem ou o que deixam de aprender a partir do que está estabelecido nas grades curriculares, ora do ponto de vista do *currículo formal, estabelecido pelos sistemas de ensino ou instituição educacional* e expresso em *diretrizes curriculares*, ora considerando o que de fato acontece na sala de aula, ou seja, *o currículo real* decorrente do projeto pedagógico e do plano de ensino, a partir de sua execução, da aplicação prática do currículo formal, decorrente da percepção do professor e do uso que se faz desse currículo, além das percepções e reações dos alunos em relação ao que é ensinado, bem como os reflexos e influências dos processos de aprendizagem, tal qual se observa no currículo oculto, não prescrito, mas que permeia as relações dos alunos com seu próprio processo de aprendizagem, a partir do compartilhamento de experiências e através da convivência no ambiente de aprendizagem.

O currículo é o conjunto de vários tipos de aprendizagem, aquelas exigidas pelo processo de escolarização, mas também aqueles valores, comportamentos, atitudes que se adquirem nas vivências cotidianas na comunidade, na interação

entre professores, alunos, funcionários, nos jogos e no recreio e outras atividades concretas que acontecem na escola que denominamos ora currículo real ora currículo oculto. (Libâneo, 2004 p. 173-174).

Nesse sentido, convém refletir sobre os princípios orientadores da proposta curricular, especificamente em relação ao processo de ensino aprendizagem, que segundo Libâneo *deverá estar centrado no ensino do aprender a pensar e do aprender a aprender, tendo como referencia a internalização e reconstrução dos conteúdos culturais.*

Há um razoável consenso hoje em torno de proposições sociointeracionistas: o papel ativo do sujeito na aprendizagem escolar, a aprendizagem interdisciplinar, o desenvolvimento de competências do pensar, a interligação das várias culturas que perpassam a escola, etc. Uma pedagogia do pensar é aquela que ajuda o aluno a transformar-se num sujeito pensante, de modo que aprenda a utilizar seu potencial de pensamento pelos meios cognitivos de construção e reconstrução de conceitos e habilidades, atitudes, valores. Trata-se de investir numa combinação bem sucedida da assimilação consciente e ativa desses conteúdos com o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas pelos alunos, visando à formação de estruturas próprias de pensamento, ou seja, instrumentos conceituais de apreensão dos objetos de conhecimento, mediante a condução pedagógica do professor que disporá de práticas de ensino intencionais e sistemáticas de promover o “ensinar a aprender a pensar”. (Libâneo, 2004, p.188)

2. Currículo, escola, professor e aluno: somando interesses e dividindo responsabilidades.

O desejo de formação de um profissional com formação em administração de empresas, que reúna e saiba conciliar, habilidades; que esteja sempre atento às necessidades de mudanças, adaptando-se com rapidez aos diversos cenários proporcionados pela competitividade presente na sociedade globalizada não se limita a uma política de diretrizes curriculares, tampouco, à reestruturação e readequação das IES, ou ao senso de oportunismo e autodeterminação dos universitários. Não se pode desprezar a participação fundamental do professor, principalmente em relação a sua atuação em sala de aula. Adiante será tratada a prática pedagógica do professor de administração, com o intuito de avaliar como as coisas realmente acontecem, na prática, levando-se em conta a relação **ideal x real** e o quanto, o professor é parceiro nesse processo de formação.

A política de diretrizes curriculares em substituição aos currículos mínimos é o ponto de partida de todo processo, alterando de maneira bastante profunda a participação do Estado, limitando-o à regulação do processo de formação. Segundo Kuenzer (2001), as diretrizes curriculares estabelecem uma nova formatação para os cursos de graduação, *afrouxando* os critérios para autorização de cursos, *flexibilizando* os critérios para criação

de universidades, centro de ensino superior e transferindo para o mercado consumidor dentro do caráter de racionalidade, a avaliação e o controle de qualidade.

Há, portanto, um deslocamento da função de controle do Estado para o mercado. Isso não significa que o Estado tenha abandonado sua função, mas que passou a desenvolvê-la de outra forma: cursos poderão ser descredenciados após avaliação caso insistam no descumprimento dos critérios mínimos de qualidade, passando o período determinado para o saneamento de problemas encontrados (...) O Provão, cuja maior finalidade é permitir o julgamento racional do desempenho do profissional pelo mercado, como também oferecer mais um critério, para o mercado e para os consumidores, de julgamento da qualidade dos cursos. A Avaliação da qualidade, portanto, também se desloca do processo para o produto, sendo extintas as Delegacias com seu procedimento credencialista. (Kuenzer, 2001 p.25)

Uma vez estabelecido para o mercado, a tarefa de efetuar os controles de qualidade, cabe às instituições, desenvolverem os métodos de controle interno, visando sua adequação aos critérios de avaliação das instituições. O foco da qualidade fica centrado na relação direta entre fornecedor (IES) e cliente (aluno), numa relação de cumplicidade mútua, tendo em vista as decorrências de cunho mercadológico para o futuro de cada um, ou seja, boa escola, bom aluno, boa avaliação.

O professor, por sua vez é o agente de promoção da qualidade, a partir da sua própria qualidade, competência, atuação em sala de aula, formação e sua inteira dedicação às causas da aprendizagem. O professor deve com isso, a todo o momento, buscar sua atualização contínua. Segundo Imbernón (2002), a formação continuada do professor e a sua busca incessante pelo desenvolvimento, refletirão na qualidade do ensino, que por sua vez contribuirá para a melhoria da aprendizagem, melhorando o nível de qualidade como um todo, que abrange: escola, professor, aluno.

A qualidade da instituição educacional depende da qualidade dos alunos através de suas contribuições à sociedade, da qualidade do que se aprendeu e da forma de aprendê-la (...) A qualidade não está unicamente no conteúdo, e sim, na interatividade do processo, na dinâmica do grupo, no uso das atividades, no estilo do formador ou professor/a, no material que se utiliza. (Imbernón, 2002, p. 99.)

Considerando então, que as diretrizes curriculares são o referencial legal para as mudanças a serem implementadas no processo de formação do administrador, tornando-o cada vez mais próximo do perfil desejado pelo mercado, que as instituições de ensino devem contribuir de maneira exemplar, no papel de agente propulsor desse processo, através da elaboração do projeto pedagógico e curricular e que o professor é um dos

instrumentos que torna possível a realização desse ideal, faz-se mister compreender as concepções de cunho didático, pedagógico e metodológico, aplicadas ao ensino superior.

3. Concepções didáticas, metodológicas e curriculares da educação, aplicadas ao ensino superior de administração de empresas.

A compreensão desses elementos requer necessariamente a compreensão do próprio processo de educação, sua historicidade, sua interação com os fenômenos sociais, a vinculação da educação com a escola, com o trabalho e com o desenvolvimento humano. Requer compreendê-la, como uma doutrina pedagógica, como meio democrático de inclusão social, de cidadania, de lapidação da alma e de preparação para a transformação humana.

... É um acontecimento sempre em transformação...os objetivos e conteúdos da educação não são sempre idênticos e imutáveis...variam ao longo da história e são determinados conforme o desdobramento concreto das relações sociais, das formas econômicas da produção, das lutas sociais. A educação, enquanto atividade intencionalizada, é uma prática social cunhada como influência do meio social sobre o desenvolvimento dos indivíduos na sua relação ativa com o meio natural e social, tendo em vista, precisamente, potencializar essa atividade humana para torná-la mais rica, mais produtiva, mais eficaz diante das tarefas da práxis social (...) O modo de propiciar esse desenvolvimento se manifesta nos processos de transmissão e apropriação ativa de conhecimentos, valores, habilidades, técnicas, em ambientes organizados para esse fim... (Libâneo, 1998)

Compreender a educação sob essa perspectiva é compreendê-la, além da escola, além do processo de ensinar e além do que se possa considerar como ciência, como método, como forma ou prática pedagógica.

Para Freitag (apud Nunes, 2002), a educação se baseia numa filosofia de vida, numa concepção de homem e sociedade, cujo processo se desenvolve através das instituições sociais (família, igreja, escola, comunidade) e que tem na pedagogia, o conjunto de todas as formas de intervenção educativa, capaz de integrar conceitos de todas as ciências, de difundir, transmitir e assimilar saberes, que segundo Libâneo, *“é a reflexão sobre a ação e os processos de formação das pessoas, para definir objetivos e forma de realizar o trabalho educativo”*.

... A ação educativa é um ”mecanismo de influência específica”. O ato educativo anuncia uma "intenção formadora dirigida a um dos parceiros da interação” (...) A ação pode ser exercida de maneira mais ou menos refletida e organizada ... (Hadj, 2001, p.26.)

Uma das maneiras pelas quais a ação educativa, ou práxis, se apresenta é por intermédio do ensino, dos processos de ensinar, em que consiste o planejamento, organização, direção e avaliação de toda a ação didática; na mediação e seleção de experiências de aprendizagem, na compreensão dos processos mentais de formação do conhecimento e modificação da realidade.

A educação só é possível, em princípio, na medida em que o sujeito for modificável; precisamos saber se o indivíduo não está fechado em alguma barreira inexorável de ordem biológica ou psicológica. (Hadji, 2001, p. 55)

A práxis educacional precisa estar associada ao processo de aprendizagem. Haverá ensino, se não houver aprendizado? O professor, que no contexto da práxis educacional é o componente ativo do ato de ensinar, tem que desenvolver competências que possam proporcionar a ele, as condições para identificação de possíveis barreiras, que dificultem a aprendizagem do indivíduo.

Contudo a aprendizagem se desenvolve em cada pessoa, de maneira diferenciada, individualizada. Cada sujeito desenvolve uma maneira diferente e própria de aprender e que conseqüentemente, vai se modificando ao longo da vida, num processo contínuo de acumulação de saberes. Um mesmo indivíduo, desenvolve modos diferentes de aprendizagem, no decorrer de sua existência.

Enquanto criança, o indivíduo desenvolve seu processo de aprendizagem a partir da abstração e generalização até chegar ao processo de dedução sucessiva, numa contínua apropriação de conceitos, imagens, valores morais e normas de conduta, na interação que faz com o ambiente a sua volta.

Os motivos das ações de aprendizagem impulsionam os escolares a assimilar os procedimentos de reprodução dos conhecimentos teóricos. Durante o cumprimento das ações de aprendizagem, as crianças dominam, sobretudo, os procedimentos de reprodução de determinados conceitos, imagens, valores e normas e, através destes, assimilam o conteúdo de tais conhecimentos teóricos. (Daviđov, 1988 – *Texto traduzido por Jose Carlos Libâneo e Raquel Aparecida M. da M. Freitas* – In: Problemas do ensino desenvolvimental - cap. 5 – p. 7).

Na fase adulta o desenvolvimento da aprendizagem escolar é estruturado a partir de métodos que propiciem ao aluno, a apropriação de determinados saberes, considerando a constante relação do indivíduo, com o seu ambiente, valorizando técnicas de ensino que tornem o aluno, sujeito ativo na busca do conhecimento.

A assimilação dos conteúdos e o desenvolvimento das habilidades necessárias à realização de uma determinada atividade, entretanto, não se limita à aplicação de métodos e ferramentas que proporcionem ao aprendiz, a mera repetição de procedimentos. É preciso, em termos de metodologia de ensino, auxiliar o aluno a pensar com os instrumentos conceituais e os processos de investigação da ciência que é ensinada.

... O ensino mais compatível com o mundo da ciência, da tecnologia, dos meios de comunicação, é aquele que contribui para que o aluno aprenda a raciocinar com a própria cabeça, que forme categorias de pensamento para lidar praticamente com a realidade...

(Libâneo, 2003, p.2)

Ainda segundo Libâneo, *o modo de lidar pedagogicamente com algo, depende do modo de lidar epistemologicamente com algo, considerando as condições do aluno e o contexto sociocultural em que ele vive.*

Desse modo, no ensino de administração, cabe ao professor desenvolver no aluno de administração, a capacidade investigativa e o modo de pensar do administrador e que seja condizente com o que se espera em termos de perfil, para o profissional que está em processo de formação na universidade. Ou seja, mais que auxiliar o aluno no desenvolvimento de habilidades técnicas necessárias ao exercício da profissão de administrador, é preciso fazer com que esse aluno internalize o modo de pensar e a capacidade investigativa da administração e ainda mais, que esteja sintonizado com as expectativas do mercado em relação ao perfil desejado.

A atuação crítico-reflexiva do professor em sala de aula, tanto no aspecto da prática pedagógica, como no aspecto da sua relação com os conteúdos escolares, pode contribuir para desenvolver o pensamento reflexivo e crítico nos alunos, de maneira a possibilitar o desenvolvimento da capacidade de apropriação de conhecimentos de maneira totalizante e historicizada da realidade.

Os professores precisam saber como agir para ajudar os indivíduos a desenvolverem a capacidade de percepção de processos que permeiam as relações sociais, a captar as intrincadas redes políticas da realidade social e a aprender o significado e as reais condições de exercício do seu trabalho. (Libâneo, 2000, p. 14, texto digitado)

Necessário se faz, no processo de aprender a ensinar, inovar, fazer a mesma coisa de várias maneiras diferentes, refletindo sobre a própria prática pedagógica e conduzir o seu

plano de desenvolvimento individual de forma a proporcionar, através de sua prática, um aprendizado crítico e reflexivo.

Para Imbérnon (2002), isso implica na consideração do professor como um agente dinâmico, capaz de tomar decisões educativas, éticas e morais, de desenvolver o currículo em um contexto determinado e de elaborar projetos de maneira também contextualizada.

O desenvolvimento profissional do professor não é apenas o desenvolvimento pedagógico, o conhecimento e compreensão de si mesmo, o desenvolvimento cognitivo ou teórico, mas tudo isso ao mesmo tempo delimitado ou incrementado por uma situação profissional que permite ou impede o desenvolvimento de uma carreira docente. (Imbérnon, 2002, p. 46-47).

Para Masetto (2003), torna-se fundamental que o professor tenha a percepção de que o currículo de formação de um profissional abrange o desenvolvimento da área cognitiva, como também ao desenvolvimento de habilidades, bem como a valorização do conhecimento e sua atualização, devendo o professor perceber a necessidade de ligação entre uma disciplina e outra, possibilitando a prática interdisciplinar.

O professor ao entrar na sala de aula para ensinar uma disciplina não deixa de ser um cidadão, alguém que faz parte de um povo, de uma nação, que se encontra em processo histórico e dialético, participando da construção da vida e da história de seu povo. (Masetto, 2003, p. 31)

Ainda segundo Masetto, o espaço da sala de aula deve proporcionar o grande momento pelo qual o processo de aprendizagem, envolvendo professor e aluno, se transforme em um local onde uma série de ações se desenvolve, fazendo com que a aula transcenda seu espaço corriqueiro e se criem novos espaços que envolvam a realidade de professor e aluno.

Entretanto, para que essa intencionalidade se transforme em prática pedagógica, torna-se fundamental que o projeto político pedagógico da instituição de ensino superior ofereça condições para que esse processo de aprendizagem realmente se desenvolva. O projeto político – pedagógico deve espelhar as aspirações comuns de professores, pesquisadores e alunos, sendo o produto de cada um deles e inserido em um determinado contexto social.

Para que isso realmente aconteça, é preciso aumentar o poder de participação e decisão de alunos e professores. Esse debate aberto é um dos meios importantes que podem e devem contribuir para enriquecer o projeto político – pedagógico (...) Nessa perspectiva a aula inovadora exige a existência de sujeitos, isto é, protagonistas que analisam, problematizam, compreendem a prática pedagógica, produzem e difundem conhecimentos. O professor é protagonista porque ele é

quem faz a mediação dos alunos com os objetos dos conhecimentos. O aluno, também é protagonista porque é considerado como sujeito da aprendizagem e, conseqüentemente, sua atividade cognitivo-afetiva é fundamental para manter uma relação interativa do conhecimento. (Veiga, 2001, p.147-148. In: Temas e textos em metodologia do ensino superior).

Masetto, salienta ser o currículo de suma importância para o projeto político – pedagógico, enumerando as várias compreensões que se têm em torno de seu conceito, seja do ponto de vista etimológico, que passa uma idéia de curso e percurso, daquilo que precisa ser ensinado ou aprendido, seja na idéia de *currículo oculto*, que se manifesta nas experiências do dia a dia em sala de aula e que nem sempre se coaduna com o que está prescrito nos planos de ensino, bem como na idéia de um currículo mais amplo, que reúne um conjunto de saberes, habilidades e valores que os alunos necessitam adquirir.

A noção de currículo apresentada dessa forma é muito mais abrangente porque engloba a organização da aprendizagem na área cognitiva, e em outros aspectos fundamentais da pessoa humana e do profissional: saberes, competências, habilidades, valores, atitudes e ainda mais: ela mantém a idéia de que as aprendizagens sejam adquiridas explicitamente, mediante práticas e atividades planejadas intencionalmente para que aconteçam de forma efetiva, e não apenas por acaso, ou quando der certo. (Masetto, 2003, p. 67)

Dentre as diversas concepções de organização curricular, tem-se que o currículo tradicional é o mais utilizado, caracterizando um ensino de caráter transmissivo, em que o professor é o detentor do conhecimento e o aluno mero receptor de conhecimentos. Outras concepções de organização curricular referem-se ao currículo tecnicista ou racional tecnológico, baseado na racionalidade técnica e instrumental; o currículo escolanovista, em que o professor é o facilitador da aprendizagem e o conteúdo é vinculado às necessidades e interesses dos alunos; o currículo construtivista, fundamentado na interação do sujeito com seu processo de aprendizagem, onde o professor atua como facilitador dessa interação, o currículo sociocrítico, que segundo Libâneo, *possui várias correntes, às vezes divergentes entre si*, entretanto, convergindo na *concepção de ensino como compreensão da realidade para transformá-la, visando à construção de novas relações sociais*. Ainda como concepções de organização curricular, o currículo integrado ou globalizado articula diversas práticas educativas, buscando a interligação de conhecimentos. Por fim, o currículo como produção cultural, enfatizando a cultura como elemento de construção do conhecimento.

Os tipos ou modelos de currículo decorrem das concepções e posicionamentos teóricos sobre conhecimento e ensino, o papel da educação e do ensino na sociedade e para os indivíduos, o que se busca com o currículo, a relação do currículo com a prática. Dessa forma, o formato do currículo tradicional corresponde melhor a idéia de plano de estudos, isto é, um conjunto de disciplinas a serem estudadas pelos alunos ao longo das séries escolares.

(Libâneo, 2004 p. 183)

Para Masetto (2003), o professor não deve de forma alguma estar alheio à elaboração do currículo, e deve atuar como conceptor e gestor do currículo, percebendo a importância da ligação entre sua disciplina e as demais disciplinas do curso.

É fundamental que o docente perceba que o currículo de formação de um profissional abrange o desenvolvimento da área cognitiva quanto à aquisição, elaboração e organização de informações, ao acesso ao conhecimento existente, à produção de conhecimento, à reconstrução do próprio conhecimento, quanto à identificação de diferentes pontos de vista sobre o mesmo assunto, à imaginação, à criatividade, à solução de problemas (...) O currículo abrange também aprendizagem de habilidades, por exemplo, aprender a trabalhar em equipe, e em equipe multidisciplinar; comunicar-se com os colegas e com pessoas de fora de seu ambiente universitário; fazer relatórios, pesquisar em bibliotecas, hemerotecas, videotecas; como usar o computador para as atividades profissionais etc. (Masetto, 2003 p. 28-29)

Compreendidas as diversas concepções curriculares, bem como as questões metodológicas e didáticas aplicadas ao ensino superior, pretende-se no capítulo a seguir, apresentar os resultados das análises de dados provenientes da pesquisa de campo, além de abordar a importância da pesquisa no ensino superior.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA DA PESQUISA E ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo será apresentada a análise de dados, referente à pesquisa documental e pesquisa de campo, obtidas do estudo das diretrizes curriculares e dos projetos pedagógicos, incluindo as grades curriculares e os planos de ensino das instituições investigadas, a aplicação de questionários a alunos de diversos períodos do curso, da observação de aulas, das entrevistas com professores e coordenadores de curso. Inicialmente, serão identificados os sujeitos da pesquisa e apresentados os seus elementos, finalizando com apontamentos sobre a análise dos dados coletados.

A pesquisa foi realizada em três instituições de ensino superior, todas três privadas, sendo a Faculdade Padrão, instituição ‘A’, localizada em Goiânia, estado de Goiás – Campus II, a FACER, instituição ‘B’, localizada em Rubiataba, cidade do interior do estado de Goiás e a Faculdade Integrada de Campo Grande – UNAES instituição ‘C’, localizada em Campo Grande, Mato Grosso do Sul.

1. As Instituições

A instituição ‘A’ recebeu autorização de funcionamento em 1998 e mantém atualmente 8 cursos de graduação. Nesta instituição, o coordenador dos cursos nas áreas de Administração, oferecidos no Campus II, tem o título de especialista, assim como, a maioria do quadro de docentes lotados naquele campus.

A instituição ‘B’ recebeu autorização de funcionamento em 1997 e mantém 5 cursos de graduação. Nesta instituição, o coordenador do curso de administração tem o título de mestre e o quadro de docentes é composto em sua maioria por especialistas.

A instituição ‘C’ recebeu autorização de funcionamento em 1994 e mantém 7 cursos de graduação. O coordenador do curso de graduação em Administração possui titulação de doutor e seu corpo docente é composto em sua maioria, de professores com titulação de especialista.

2. A pesquisa documental

No capítulo anterior, principalmente no tópico 1.1., foram detalhadamente explicitadas as articulações entre as Diretrizes Curriculares Nacionais e os projetos pedagógicos das instituições de ensino. Far-se-á agora uma sucinta análise dos projetos pedagógicos dos cursos que foram objeto da pesquisa.

O parecer 583/2001 sugere uma estrutura mínima para a formulação do projeto pedagógico, a saber:

- a) Perfil do formando/egresso/profissional – conforme o curso, o projeto pedagógico deverá orientar o currículo para um perfil profissional desejado;
- b) Competência/habilidades/atitudes;
- c) Habilitações e ênfase;
- d) Conteúdos curriculares;
- e) Organização do curso;
- f) Estágios e atividades complementares;
- g) Acompanhamento e avaliação

Já o Parecer 0134/2003 detalha mais os tópicos de um projeto, estabelecendo que as instituições devem definir claramente os elementos lastreadores da concepção do curso, suas peculiaridades, operacionalização e os elementos estruturais. Os tópicos são os seguintes:

- I – objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social;
- II – condições objetivas de oferta e a vocação do curso;
- III – cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso;
- IV – formas de realização da interdisciplinaridade;
- V – modos de integração entre teoria e prática;
- VI – formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;
- VII – modos de integração entre graduação e pós – graduação, quando houver;
- VIII – cursos de pós – graduação *lato sensu*, nas modalidades especialização, integradas e/ou subseqüentes à graduação, e de aperfeiçoamento, de acordo com a evolução das ciências, das tecnologias e das efetivas demandas do desempenho profissional, observadas as peculiaridades de cada área do conhecimento e de atuação;
- IX – incentivo à pesquisa, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para iniciação científica;
- X – concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado, suas diferentes formas e condições de realização, observado o respectivo regulamento;

XI – concepção e composição das atividades complementares; e

XII – oferta de cursos seqüenciais e de tecnologia, quando for o caso.

O projeto pedagógico de cada curso de graduação em administração, por seu turno, poderá admitir linhas de formação específicas, nas diversas áreas da administração, para melhor atender às demandas institucionais e sociais.

Analisando os projetos pedagógicos das instituições foi possível verificar que os mesmos, em linhas gerais, contemplam o que está estabelecido nas diretrizes curriculares e que cada instituição faz a adequação do seu projeto à realidade da comunidade em que está inserida.

A instituição “A”, em seu projeto pedagógico propõe, em linhas gerais, seguir o que está estabelecido no referido parecer, adequando suas ações à realidade da comunidade em que esta inserida, cabendo ressaltar, que nesta instituição, no campus pesquisado, os cursos são recentes, não indo além do terceiro semestre, quando do levantamento de dados.

A instituição “B”, da mesma forma, em termos de elaboração do projeto pedagógico, procura seguir as diretrizes do Parecer 134, ressaltando que foi verificado que a instituição elaborou documento denominado de “Revisão do Projeto Pedagógico” visando adequações na matriz curricular e mudança na denominação do curso de Administração rural para Gestão em Agronegócios. Referido documento considera que os projetos da instituição valorizam a idéia do ensino associado à pesquisa e tem trabalhado no sentido de formar um corpo de professores pesquisadores, em regime de dedicação exclusiva, e residentes na região considerando que uma parte de seus docentes, é de outras cidades.

A instituição “C”, também fiel às diretrizes oficiais e legislação vigente, compromete-se em seu projeto pedagógico com a *reflexão crítica, criando-a, provocando-a, permitindo-a*, buscando o estabelecimento de uma mentalidade criativa e por consequência formar profissionais *de alto nível tecnológico e produzindo ciência*.

Cabe ressaltar que o projeto pedagógico desta instituição está sendo objeto de atualização, tendo sido verificado, quando da pesquisa documental, a versão elaborada no ano de 2001.

Podemos concluir dessa análise dos projetos pedagógicos que, embora contemplem as diretrizes curriculares e as peculiaridades do curso, ainda faltam muitos elementos para que se configurem como uma efetiva orientação para a organização curricular, para a metodologia de ensino, para as formas de avaliação. Segundo Libâneo, o projeto pedagógico orienta a prática se produz a realidade, a partir do conhecimento e da reflexão sobre a realidade presente, traçando-se as linhas para a construção de uma nova realidade, com proposições de formas, que possam ser mais adequadas ao atendimento das necessidades sociais e individuais dos alunos. Esse mesmo autor escreve ainda:

O projeto pedagógico – curricular deve ser compreendido como instrumento e processo de organização da escola. Considera o que já está instituído (...) mas tem também uma característica de instituinte (...) o projeto é avaliado ao longo do ano letivo para verificar se as ações estão correspondendo ao que foi previsto (...) Todo projeto é, portanto, inconcluso (...) O projeto é um guia para a ação, prevê, de uma direção política e pedagógica para o trabalho escolar, formula metas, institui procedimentos e instrumentos de ação. A gestão põe em prática o processo organizacional para atender ao projeto, de modo que este é um instrumento de gestão. (Libâneo, 2004 p. 152-153).

Por exemplo, alguns dos elementos mais importantes do projeto são as competências e habilidades que devem compor a formação profissional delineadas com bastante clareza nas diretrizes curriculares nacionais. Entretanto, a análise dos projetos em relação a essa questão mostra que eles apenas repetem as diretrizes. Verificar-se-á também, que os currículos e as metodologias de ensino refletem muito pouco do que está estabelecido no projeto sobre as competências. Ou seja, tudo leva a crer que os projetos são documentos meramente formais, eles não atingem a renovação dos currículos e das metodologias de ensino.

As grades curriculares representam a concretização do que foi estabelecido no projeto curricular. Será apresentada a seguir uma análise dessas grades por instituição.

O projeto pedagógico da instituição “A” contempla a formação em diversas habilitações específicas, tais como: Administração Geral, Administração com habilitação em turismo, Administração com habilitação em marketing, administração com habilitação em análise de sistemas. A instituição “B” propõe formação com habilitação específica em: Administração de empresas, Administração em Gestão de Sistemas de Informação e Administração rural com ênfase em agronegócios. A instituição “C”, por sua vez, limita-se a oferecer o curso de Administração Geral.

Embora se perceba a diversidade de propostas de formação específica, o que se observa na realidade, quando da análise das respectivas grades, é a grande semelhança das disciplinas oferecidas ao longo dos respectivos cursos, não diferenciando em nada no que se refere à qualidade do conteúdo, entre uma habilitação específica e outra.

Por essa razão optou-se por analisar as respectivas grades, como uma proposta de formação genérica, considerando inclusive a abrangência das disciplinas oferecidas. A título de exemplo, cabe destacar que disciplinas como Língua Portuguesa e Matemática, aparecem em todos os cursos, sendo que a primeira, assume outras nomenclaturas, tais como: Comunicação e expressão e Comunicação empresarial. Outro exemplo interessante é a disciplina de Metodologia Científica ou Metodologia da Pesquisa, presente em todas as grades, mas dispersa em diversos períodos, ora ministrada nos dois primeiros períodos, ora a partir do 4º período, ora no 7º período (na fase final do curso). Outro fator a ser considerado é que as disciplinas instrumentais do curso de administração, em todas as grades analisadas, aparecem a partir do 4º período.

Em relação às disciplinas instrumentais, cabe destacar a disciplina de Administração de Materiais presente em todas as grades curriculares, no 4º período, porém, com nomenclaturas variadas: Administração de recursos materiais e patrimoniais; Administração de Materiais e Logística; Logística e distribuição no agronegócio.

No 7º período e também no 8º período, percebeu-se algumas adaptações tanto em termos de nomenclatura para as disciplinas oferecidas quanto em termos de proximidade em relação à especificidade da habilitação proposta, ou seja, busca-se oferecer disciplinas que sejam compatíveis com a formação específica pretendida. Assim, disciplinas como Cooperativismo, Empreendedorismo, Consultoria organizacional, Análise e projetos de sistemas, aparecem nas grades curriculares como parte da formação específica, dentro de determinada habilitação.

Dois instituições apresentam em suas grades uma disciplina voltada para a realização de seminários³ que, conforme depoimento de seus coordenadores, tem o objetivo

³ O termo "seminários" é utilizado aqui, tanto como uma disciplina que compõe a grade curricular, quanto, técnica de ensino. As instituições de ensino de Rubiataba e de Campo Grande, prevêem na sua grade curricular a realização de seminários, que consistem em apresentação, pelos alunos, de temas relacionados aos conteúdos previstos nos planos de ensino e temas da atualidade, como forma de fixar melhor, os

de propiciar uma formação, mais abrangente, generalista e atualizada, no contexto atual das organizações. Busca-se, com isso, suprir algumas lacunas que possam ter ficado ao longo do processo de formação do administrador. Ao serem perguntados sobre que métodos podem ser considerados como inovadores na prática em sala de aula, os coordenadores foram unânimes em citar tais seminários.

Interessante ressaltar que em uma das instituições, o seminário não aparece na grade curricular, mas é utilizado como técnica de ensino por alguns docentes. Tal técnica, possibilitou a realização da referida atividade em moldes semelhantes ao proposto formalmente pelas duas instituições anteriormente citadas. Na observação de aulas realizada nessas instituições ficou evidenciado, na prática de alguns docentes, o interesse em passar ao aluno, com base na sua participação efetiva em seminários, a busca por informações generalistas e atualizadas, contextualizadas com o atual momento organizacional das empresas.

Voltando o foco para a análise das grades curriculares, o estágio supervisionado e a monografia (ou trabalho final de curso) também aparecem nos projetos curriculares das instituições com nomenclatura diversificada, no entanto, respeitando o que está estabelecido nas diretrizes curriculares, prevalecendo aí o caráter de flexibilidade dado às instituições, conforme prescrito na parecer 0134/2003.

Posteriormente à verificação documental dos projetos pedagógicos, das grades curriculares e dos planos de ensino de cada instituição, procedeu-se à coleta de informações baseadas nas entrevistas e questionários aplicados a professores e alunos; entrevistas com coordenadores de curso e observação de aulas.

3. A pesquisa de campo

A pesquisa de campo realizada nas três instituições se deu, com aplicação de questionários, contendo perguntas abertas e direcionadas para os estudantes do curso de administração em seus mais diversos períodos; aplicação de questionário, contendo também perguntas abertas com professores daquelas instituições; realização de entrevistas com

conteúdos, além de desenvolver nos alunos habilidades referentes à administração, organização de eventos liderança de reuniões, entre outras . Na Faculdade Padrão, o seminário é adotado como uma técnica de ensino, pois se trata de prática isolada de determinado grupo de professores, porém, com os mesmos objetivos das demais instituições.

coordenadores de curso e também, realização de grupo focal, em sala de aula, com grupos de alunos e em encontros de professores.

O levantamento dos dados na pesquisa de campo foi feito no período compreendido entre os meses de julho de 2003 a abril de 2004. Os questionários tiveram por finalidade colher dos alunos e professores pesquisados, respostas também abertas, no intuito de obter uma maior diversidade de informações, possibilitando inclusive a explicitação de fatos relacionados à realidade da sala de aula e permitindo a emissão de opiniões pertinentes à atuação, tanto do aluno, como também do professor, no processo de ensino–aprendizagem. (Anexos I, II e III).

A realização de entrevista envolveu coordenadores, professores e alunos utilizando-se de perguntas abertas, sendo que as entrevistas realizadas com coordenadores ocorreram de maneira estruturada e dirigida, visando colher dados de caráter institucional, político-pedagógico e didático. Com relação aos professores e alunos adotou-se a realização de grupo focal, ou seja, a entrevista se deu de maneira não dirigida com pequenos grupos de alunos e professores, que responderam a perguntas envolvendo a relação professor/aluno e a relação ensino/aprendizagem.

Os grupos focais foram realizados em sala de aula, com alunos escolhidos aleatoriamente, aproveitando situações verificadas em sala de aula, bem como, com grupos de professores, nos encontros promovidos pelas reuniões pedagógicas, ou momentos de troca de informações entre professores, nos intervalos de aula, com a finalidade de colher dos participantes, por meio de perguntas abertas, opiniões referentes à relação professor/aluno e também a relação ensino – aprendizagem, sob o ponto de vista de cada um dos entrevistados.

A observação de aulas teve por finalidade, entre outras coisas, levantar questões relacionadas às competências didáticas dos professores; à interação professor – aluno; à utilização de recurso didático – pedagógico e à postura reflexiva do professor e dos alunos observados.

As observações ocorreram a partir do início do segundo semestre letivo de 2003 e se estenderam até abril de 2004, contemplando períodos próximos ao de realização de avaliações parciais, aplicação de atividades extra – sala e realização de seminários, sendo

que o critério de escolha dos professores e das respectivas aulas, foi aleatório e cujo método adotado foi o de observação assistemática, participante e não estruturada. Cumpre esclarecer que não foi objeto da pesquisa identificar o melhor ou pior professor e sim o de verificar até que ponto as práticas pedagógicas adotadas e os conteúdos abordados estariam condizentes com as Diretrizes Curriculares, planos de ensino, grades, e estas, com o perfil desejado pelo mercado, para o profissional de administração de empresas.

4 - Apresentação e análise dos dados da pesquisa de campo

Conforme mencionado, foram aplicados questionários aos coordenadores de curso, aos professores e aos alunos, das três instituições. A finalidade desses questionários foi captar, especificamente, os aspectos pedagógico–didáticos tal como se manifestam em cada uma das instituições pesquisadas. A análise a seguir contempla principalmente as respostas obtidas dos questionários (Anexos IV, V e VI), mas, utilizou-se, também informações obtidas em entrevistas, no grupo focal, e nas observações de aulas.

Em relação aos coordenadores pedagógicos, foram feitas perguntas relacionadas ao desenvolvimento do trabalho na coordenação pedagógica na sua instituição. Mais especificamente, as questões buscaram saber sobre os seguintes tópicos:

- Como está organizada a coordenação pedagógica do curso
- Quais as formas de realização da coordenação
- Quais as formas de apoio pedagógico e didático aos professores
- Como a coordenação avalia o trabalho dos professores
- Quais os principais problemas encontrados
- Como são resolvidos os conflitos entre professor e alunos
- Quais as metodologias mais utilizadas e se há metodologias inovadoras

Em relação aos professores, procurou-se saber sobre os seguintes pontos:

- 1) Motivos de escolha da profissão e grau de satisfação dos professores
- 2) Dificuldades mais comuns enfrentadas na sala de aula

- 3) Formas de planejamento das aulas
- 4) Como se relacionam com os alunos
- 5) Como promovem a relação entre teoria e prática
- 6) Como avaliam o trabalho da coordenação pedagógica
- 7) Como fazem para desenvolver o pensamento crítico
- 8) Quais as formas de avaliação utilizadas

Em relação aos alunos, procurou-se saber:

- 1) Suas expectativas em relação ao curso
- 2) Como vêem a relação teoria e prática
- 3) Avaliação que fazem da qualidade do conteúdo
- 4) Opinião sobre os professores
- 5) Opinião sobre as metodologias e procedimentos de ensino utilizados
- 6) As formas de avaliação
- 7) A relação professor-aluno
- 8) A postura do professor como profissional

As respostas obtidas, a observação e a pesquisa documental realizada em cada instituição levam às constatações assinaladas nos tópicos abaixo, cujos apontamentos são apresentados na seqüência.

- a) expectativas em relação ao curso de administração de empresas e ao mercado de trabalho para o administrador;
- b) Qualidade dos conteúdos ensinados e a relação entre teoria e prática;
- c) A atuação profissional da coordenação, dos professores e a relação professor - aluno;
- d) Formas de avaliação;

- e) Didática, metodologia e procedimentos de ensino;
- f) expectativas do mercado, perfil desejado de as diretrizes curriculares;

Expectativas em relação ao curso de administração de empresas e ao mercado de trabalho para o administrador

O perfil do acadêmico de administração, pela própria natureza do curso desde sua criação, basicamente voltado para servir o mercado de trabalho, seja nas áreas pública ou privada, conduz o estudante que se ingressa na faculdade em busca de uma formação acadêmica de terceiro grau, a vislumbrar, a partir de sua admissão no vestibular, a grande possibilidade de competir no mercado de trabalho e ocupar postos chave na área administrativa das empresas. Os acadêmicos pesquisados, em sua grande maioria, manifestaram esse sentimento nas respostas que foram dados aos questionamentos sobre suas expectativas em relação ao curso, sobre as expectativas dos professores em relação à aprendizagem dos alunos e também em relação à utilidade das disciplinas do curso para o dia a dia profissional.

Entretanto, o curso de administração, diferentemente da medicina, do direito, engenharia, entre outros, que são desejados e sonhados desde a infância, não desperta grande interesse no estudante nas primeiras fases da vida estudantil, o que só acontece, muitas das vezes, a partir do momento que o estudante necessita direcionar seus esforços para uma formação que lhe possa proporcionar retorno rápido, em termos de absorção pelo mercado. Cabe ressaltar, porém, que nos últimos anos tem havido considerável aumento na procura pela formação em administração de empresas (revista época/2003). Entre os diversos fatores, esse aumento se explica pelo fato de estar relacionado a uma atividade profissional, cujas habilidades são compatíveis com aquela já desenvolvida pelos estudantes que já estão no mercado de trabalho; por ser um curso relativamente curto e barato; e por oferecer boas condições de empregabilidade, em termos de formação superior⁴.

⁴ Como sugestão de leitura, importante pesquisa realizada pela FACE/UFMG trata do ensino de administração e a profissionalização do administrador e aponta resultados quantitativos importantes sobre perfil do aluno,

Recentes publicações em jornais, revistas, e outras mídias, apontam a condição socioeconômica da região em que o estudante está inserido, como determinante no momento de se optar por um tipo de formação acadêmica. Regiões bem desenvolvidas em termos de comércio e indústria tendem a despertar maior interesse no estudante que busca uma formação acadêmica condizente com as possibilidades de absorção pelo mercado, gerando maior expectativa no acadêmico quanto ao seu futuro profissional e influenciando no momento da escolha do curso. Sobre esse aspecto, torna-se importante frisar que as diretrizes curriculares ao possibilitarem maior flexibilidade às instituições de ensino superior no desenvolvimento de seus projetos político – pedagógicos, vislumbra justamente adequar as expectativas dos jovens estudantes com a realidade econômica e social de cada região. Nesse sentido, o crescimento, tanto da oferta, como também, da demanda, pela formação em administração de empresas, ratifica a preocupação dos acadêmicos com a questão da absorção rápida pelo mercado.

Observou-se na pesquisa, que habilitações nas áreas de administração rural, turismo e comércio exterior, embora gerem expectativas diferenciadas em relação aos acadêmicos do curso de administração geral, levando-se em conta as peculiaridades de cada região, no que se refere ao campo de trabalho, cumpre ressaltar que a preocupação maior dos acadêmicos está vinculada à sua imediata absorção pelo mercado, na habilitação que escolheu. Por essa razão, torna-se conveniente refletir sobre a importância do projeto político – pedagógico enquanto expressão dos desejos e anseios da comunidade estudantil de determinada região.

Vale lembrar, segundo Libâneo (2004 p.151):

... De certo modo, o projeto pedagógico-curricular é tanto a expressão da cultura da escola (cultura organizacional) como sua recriação e desenvolvimento. Expressa a cultura da escola, porque ele está assentado nas crenças, valores, significados, modos de pensar e agir das pessoas que o elaboram (...) O projeto, portanto, orienta a prática de produzir uma realidade: conhece-se a realidade presente, reflete-se sobre ela e traçam-se as coordenadas para a construção de uma nova realidade, propondo-se as formas mais adequadas de atender necessidade sociais e individuais dos alunos.

Para Masetto, o projeto pedagógico define os perfis dos profissionais que pretende formar, articulando o ideal e o real, visando a formação do profissional desejado. Entretanto, torna-se pertinente a reflexão em torno do trabalho do administrador de empresas, que entre outras coisas, consiste em “realizar coisas através de pessoas”.

A tarefa de “realizar coisas através de pessoas”, utilizando-se de diversos estilos de liderança, bem como de métodos eficazes de planejamento, organização e controle, não são atribuições exclusivas e privativas do administrador, assim como é o atributo de clinicar e medicar pessoas, elaborar projetos de engenharia, representar e defender em juízo, a partir do domínio das leis, o direito das pessoas, peculiaridades inerentes a cada uma das profissões que se ocupam destas atribuições. Conforme depoimento de um acadêmico: “*a administração proporciona uma formação bastante ampla e generalista o que torna muitas das vezes difícil delimitar o seu campo de ação*”.

Manter-se ativo e competitivo no mercado, com estas características, exige do administrador o conhecimento de outros saberes e constante atualização. Iniciativas como a formação continuada e o desenvolvimento de competências, devem fazer parte do plano profissional do administrador de empresas, sob pena de deixá-lo à mercê das circunstâncias mercadológicas.

Na perspectiva sociocrítica a competência é sinônimo de formação omnilateral (integral), formação politécnica, em que os profissionais desenvolvem capacidades subjetivas – intelectuais, físicas, sociais, estéticas, éticas e profissionais – visando à unidade, na ação humana, entre capacidades intelectuais e práticas. Trata-se, assim, de unir uma visão ampliada de trabalho, envolvendo competências universais e saberes técnico-metodológicos, as competências sócio-comunicativas e subjetivas e as competências histórico-políticas transformadoras.

(Libâneo, 2004, p. 85)

Qualidade dos conteúdos ensinados e a relação entre teoria e prática

A dicotomia existente na relação teoria e prática, sobretudo na formação do administrador, exige a todo instante de alunos, professores e instituições de ensino, ampla discussão a respeito da metodologia de ensino desenvolvida ao longo do curso de administração, visando proporcionar ao acadêmico o máximo de vivência prática, sem menosprezar os pressupostos teóricos contidos nos programas das disciplinas, para que o graduando sintá-se efetivamente preparado para o mercado de trabalho.

As opiniões dos alunos pesquisados divergem neste aspecto, uma vez que determinados grupos consideram o curso de administração bastante teórico, com disciplinas que pouco contribuem para o exercício da profissão. Outros entendem que as disciplinas, embora eminentemente teóricas, contribuem para a melhoria do nível de conhecimento. Há quem considere que a vivência prática é mínima, limitando-se em alguns casos, à mera realização de estudos de caso e de seminários, que de uma certa forma tendem a simular situações que possam se repetir na vida profissional, tais como, capacidade de tomada de decisão, trabalho em grupo, liderança, coordenação de eventos.

Da mesma forma, os professores não são unânimes em relação a essa questão. Os professores, cuja característica pessoal, formação profissional, capacitação técnica e didática em sala de aula, privilegiam o ensino tecnicista e positivista, procuram dar uma dinâmica mais prática em suas aulas, fazendo demonstrações, promovendo visitas técnicas a empresas, recriando em sala de aula, situações que em tese ocorrem no dia a dia da profissão do administrador. Em contrapartida, e segundo depoimento de um dos coordenadores, outros professores enfatizam a necessidade do saber teórico por parte dos alunos, exigindo destes, a adoção de posturas críticas e inovadoras em relação aos pressupostos existentes nas disciplinas de cunho teórico. De qualquer forma, verificam-se esforços no sentido de proporcionar um equilíbrio maior nessa relação dicotômica que envolve teoria e prática.

Nas observações de aulas que foram realizadas durante a pesquisa de campo, a realização de seminários, enquanto técnica de ensino, propiciou a conciliação entre teoria e prática, bem como uma modificação na relação do aluno com o seu processo de aprender. A realização de atividades complementares e o incentivo à pesquisa científica, a partir das opiniões que foram colhidas de alunos, professores e coordenadores, desde que bem planejadas e contextualizadas com os conteúdos propostos nos planos de ensino, também sinalizam, para uma ação pedagógica capaz de conciliar teoria e prática. A instituição *empresa Júnior*⁵, presente nas entidades pesquisadas, com finalidade de prestar serviços à comunidade e iniciar os acadêmicos na prática administrativa, por sua vez, desde que mais

⁵ Empresa Júnior é uma associação civil, sem fins lucrativos constituída, exclusivamente, por alunos de graduação de estabelecimentos de ensino superior, que prestam serviços e desenvolve projetos para empresas,

aberta, à participação de um maior número de acadêmicos, auxilia os estudantes para que possam efetivamente, atuar como agentes de mudança no contexto social em que está inserido. Entretanto, a realização de seminários, ora como prática pedagógica, em sala de aula, ora como atividade complementar, surge como uma alternativa salutar, ganhando corpo nas instituições de ensino superior. Para Masetto (2003, p. 120 -121):

O seminário (cuja etimologia está ligada a sêmen, sementeira, vida nova, idéias novas) é uma técnica riquíssima de aprendizagem que permite ao aluno desenvolver sua capacidade de pesquisa, de produção de conhecimento, de comunicação, de organização e fundamentação de idéias, de elaboração de relatório de pesquisa, de fazer inferências e produzir conhecimento em equipe, de forma coletiva. Ele envolve professor (professores) e alunos num trabalho de pesquisa por dois ou três meses. (...) É uma excelente técnica quando bem compreendida e adequadamente realizada.

A atuação profissional dos coordenadores, professores e a relação professor - aluno

Se uma formação universitária condizente com as exigências mercadológicas começa com uma política de diretrizes curriculares que flexibiliza a ação das instituições na elaboração de seus projetos pedagógicos, não há como negar que todo esse ideário só se concretiza na sala de aula, a partir da ação do professor.

Em que pesem os diferentes níveis de percepção dos alunos pesquisados em relação à atuação de seus professores, verifica-se tanto pelos depoimentos dos alunos, como também na aferição feita pelos coordenadores das instituições investigadas, em relação ao corpo docente, que cada professor tem seu próprio método de transmitir seus conhecimentos e conduzir a aula; alguns mais motivados, outros menos; alguns com grande experiência profissional na sua área de atuação, que fazem questão de repassar tais experiências a seus alunos; outros, iniciando sua trajetória docente, portanto, deixando transparecer para seus alunos alguma insegurança e dificuldade em dominar situações relacionadas à relação aluno e professor.

Segundo um dos coordenadores, as deficiências verificadas no trabalho do docente em sala de aula são trabalhadas nas atividades e encontros pedagógicos, acrescentando que os resultados auferidos com o trabalho desenvolvido pelos núcleos de apoio pedagógico são

fundamentais para a melhoria da capacitação dos professores, respeitando-se sempre a autonomia do professor em sala de aula, para que ele possa conduzir suas aulas da melhor maneira possível, com o mínimo de interferência. Para esse coordenador, “*a atuação dos núcleos pedagógicos vem suprir a própria deficiência pedagógica dos professores no que se refere à docência universitária*”.

Embora prevaleça na maioria das aulas, independentemente da qualidade do professor, a aula expositiva e o método tradicional de ensino, não é somente nesse quesito que os acadêmicos demonstram sua rejeição. Fatores como postura ética, preocupação com a aprendizagem do aluno, domínio do conteúdo abordado, flexibilidade e atualização dos conteúdos ministrados, são para os alunos pesquisados, mais importantes que propriamente o método didático adotado. Importante frisar que em seus depoimentos, os alunos mostraram-se queixosos em relação à excessiva repetição de métodos pouco inovadores, por parte dos professores. Tal fato, segundo esses alunos, induz à apatia e ao desinteresse pela aula. Assim, adverte Masetto (2003 p.20-30):

O papel um tanto tradicional do professor que transmite informações e conhecimentos a seus alunos necessita de uma revisão. Precisamos de um professor com um papel de orientador das atividades que permitirão ao aluno aprender, que seja um elemento motivador e incentivador do desenvolvimento de seus alunos, que esteja atento para mostrar os progressos deles, bem como corrigi-los quando necessário, mas durante o curso, com tempo de seus aprendizes poderem aprender no decorrer dos próximos encontros ou aulas que tiverem.

Um professor que forme com seus alunos um grupo de trabalho com objetivos comuns, que incentive a aprendizagem de uns com os outros, que estimule o trabalho em equipe, a busca de solução para problemas em parcerias, que acredite na capacidade de seus alunos aprenderem com seus colegas, o que muitas vezes é mais fácil do que aprender com o próprio professor. Um docente que seja um motivador para o aluno realizar as pesquisas e os relatórios, que crie condições contínuas de *feedback* entre aluno-professor e aluno-aluno.

É importante que o professor desenvolva uma atitude de parceria e co-responsabilidade com os alunos, planejando o curso, juntos, usando técnicas em sala de aula que facilitem a participação e considerando os seus alunos adultos que podem se co-responsabilizar por seu período de formação profissional.

É fundamental que nossos professores entendam, discutam e busquem uma forma de realizar na prática esse tipo de relação.

Formas de Avaliação

A questão da avaliação de aprendizagem, principalmente em se tratando de ensino superior necessita de uma maior reflexão, que deve envolver todos os segmentos ligados à

educação. Persiste na maioria das instituições o tradicionalismo das provas com perguntas fechadas a exigirem respostas fechadas, seja no formato discursivo, seja nas provas objetivas ou de múltipla escolha, que lembram os “simulados” dos cursinhos pré-vestibulares.

Para os alunos pesquisados, os professores precisam inovar em seu processo de avaliação, de maneira a valorizar ao máximo a idéia dos acadêmicos e os conceitos por eles internalizados. A prova ainda é o grande referencial da avaliação de aprendizagem, desprezando outras possibilidades alternativas de verificação do desempenho acadêmico e conduzindo o estudante a um estado de acomodação e descompromisso em relação à sua aprendizagem. Segundo depoimento de alguns alunos, certos professores atuam como julgadores e utilizam a prova como forma de aferir o interesse do aluno em relação à determinada disciplina. Nessa concepção, é o professor quem dá a nota e não o aluno que a consegue.

Nesse quesito, muito ainda deve ser feito devido à própria estrutura educacional ainda vigente nas instituições e à própria característica tradicional do processo de ensino aprendizagem. Observou-se, que avaliação e freqüência são itens de grande preocupação por parte de professores e alunos. Percebeu-se muitas das vezes, ser a “chamada” mais importante que a própria aula, com professores realizando o chamamento de alunos mais de uma vez durante a aula, inclusive, atribuindo pontos por assiduidade.

Na prática docente, seja pela cultura escolar, seja pelas experiências pessoais, seja pela tradição dos cursos universitários, a avaliação traz consigo a idéia de nota, de poder, de aprovação ou reprovação, de autoridade, de classificação de alunos para os mais diversos fins. (Masetto, 2003 p. 148)

Didática, metodologia e procedimentos de ensino

Todo o processo de investigação desenvolvido neste trabalho estruturou-se, tendo como finalidade principal, a análise comparativa entre o idealismo das diretrizes curriculares, os projetos político – pedagógicos das instituições de ensino superior e a prática pedagógica desenvolvida pelos professores em sala de aula, sem desconsiderar a importância das grades curriculares e planos de ensino.

Constatou-se a partir da análise das informações coletadas, no que tange ao ensino da administração, que as práticas positivistas ainda compõem o repertório da maioria dos professores que repetem velhas técnicas de ensino, dentro de uma prática pedagógica tradicional, permanecendo assim em relação aos critérios de avaliação da aprendizagem.

Muitos dos professores, alguns com grande experiência profissional na área em que atuam, tentam, a partir da repetição das velhas técnicas e métodos, conduzir o aluno na busca do aprendizado, utilizando-se de textos, apostilas, recursos audiovisuais ou multimeios, leituras de livros, resenhas e uma infinidade de trabalhos acadêmicos. Alunos, professores e coordenadores foram quase unânimes em suas respostas aos questionários e entrevistas, quanto à prevalência do estilo tradicional de ensino.

Todo o conhecimento técnico dos professores advindo da experiência profissional e também da experiência acadêmica é repassado aos alunos, de maneira expositiva, na expectativa de que esses assimilem todos os conteúdos abordados, ao que se busca comprovar, posteriormente, através da realização das avaliações de aprendizagem.

Em que pese a prevalência do positivismo e do tradicionalismo na condução das aulas, muitos professores se destacam pela fluência verbal, domínio de conteúdo, bom humor, motivação, interesse pelos alunos, rigor em termos de disciplina e pontualidade. Outros, ao contrário, ora por inexperiência, ora por dificuldade na transmissão dos conhecimentos, deixam transparecer aos alunos, insegurança ou falta de domínio de conteúdo.

Se de um lado a atuação docente não se caracteriza necessariamente por arroubos de criatividade ou práticas inovadoras, por outro lado o acadêmico de administração espera que seu curso favoreça seu desenvolvimento profissional; auxilie na conquista de um bom emprego no mercado de trabalho; proporcione melhorias funcionais em seu local de trabalho e vislumbra no curso, apesar de reconhecer nele uma grande carga de formação meramente teórica, o atendimento das expectativas em termos acadêmicos.

Há que se considerar também o fato de que os acadêmicos reconhecem em seus professores, independentemente de terem uma boa didática, grande bagagem de conhecimentos, vital para auxiliá-los em seu processo de formação. Vale ressaltar ainda, que os acadêmicos pesquisados consideram que a aula, em sala de aula, é o ponto de

referência para o desenrolar do processo de aprendizagem; que as atividades extracurriculares agregam pouco valor ao processo, caso não sejam bem planejadas e devidamente contextualizadas em relação aos objetivos pretendidos; que as avaliações em geral, não proporcionam a correta aferição do grau de desempenho do aluno e que a falta de atividades essencialmente práticas, ao longo do período de formação acadêmica, interferem de maneira negativa em sua formação profissional, além de gerar desmotivação em relação ao prosseguimento no curso.

Os diferentes níveis de expectativas na relação instituição/professor/aluno, ou seja, como se ensina e como se aprende em função do que é ensinado, denotam a pouca efetividade existente no meio acadêmico no que se refere à cumplicidade que deve existir em torno da formação de um indivíduo apto a assumir responsabilidades, tomar decisões, agir de maneira crítica e reflexiva. Utilizando as palavras de um dos coordenadores entrevistados, predomina, na maioria das vezes, “*uma relação de mão única*” na qual o aluno nem sempre é o sujeito principal, recaindo sobre os professores e as instituições a maior carga de responsabilidade, ou seja, a escola deve ser bem equipada, contar com a melhor equipe de professores e ser bem organizada administrativamente. Os professores necessitam estar constantemente atualizados, as aulas necessitam ser prazerosas, motivadoras e dinâmicas.

Por sua vez, em outra via, os alunos universitários mantêm uma postura pouco diferenciada em relação a toda sua trajetória de vida estudantil, limitando-se à anotação de conteúdos e a realização de atividades em sala e também extra-sala, com o objetivo de auferir pontos que os auxiliarão na avaliação de aprendizagem.

Mesmo em práticas que de certa forma demonstram uma certa inovação pedagógica por parte do professor, tais como, realização de estudos de caso, desenvolvimento de seminários e realização de dinâmicas; ou ainda, iniciativas institucionais representadas por atividades extracurriculares, entre as quais se incluem palestras, painéis e fóruns de debate, têm que, na expectativa dos alunos, tais atividades auxiliam na avaliação final, embora sacrifiquem seu tempo de lazer ou convívio com a família, uma vez que lhes são exigidas horas de estudo e preparação fora do período de aulas.

“*É preciso mudar a aula...*” Essa frase de um coordenador de curso, representa de fato, o anseio e expectativas dos acadêmicos nas instituições pesquisadas. A questão é: Como mudar a aula? Observou-se que os professores procuram, de certa forma, diversificar o método de abordagem dos conteúdos, utilizando-se de recursos multimeios, textos, apostilas, estudos de caso. Entretanto, a crítica permanece. Uma aluna do quinto período de administração foi enfática, ao afirmar: “*o que se vê são práticas repetitivas, a exemplo do toyotismo nas empresas. Muda a disciplina, muda o professor, muda o tema, mas aula continua a mesma. Os métodos são os mesmos: aula expositiva, retroprojektor, datashow, estudos de caso, leitura de textos. Não há atividade prática*”. “*Esperávamos mais aulas práticas no quinto período, pois as matérias estão mais ligadas ao curso de administração*”, salientou outro aluno. Um misto de agonia, frustração e decepção que foi ratificado pelos colegas.

Observou-se entretanto, que mesmo em práticas pedagógicas em que se delegou aos acadêmicos, no intuito de *mudar a aula*, a apresentação de conteúdos de determinadas disciplinas, na forma de seminários, onde o aluno torna-se o sujeito ativo, não foi possível fugir do tradicionalismo. Verificou-se que em algumas apresentações, determinados grupos de alunos mantinham o ranço tradicional, em que de maneira expositiva, o apresentador, ou apresentadores, ora lendo um texto, ora repetindo o que vinha estampado na tela de projeção da transparência, ou do *datashow*, apenas repassava o conteúdo, para uma platéia descompromissada e totalmente alheia.

Todavia, observou-se também, grupo de alunos cujas apresentações foram bastante participativas, com grande interação entre aluno-professor e aluno – aluno, sendo o professor, uma espécie de mediador dos debates, interferindo em alguns momentos das apresentações para reforço de conteúdo ou para propor reflexões em torno das questões ali apresentadas.

Com efeito, é vista com muita naturalidade, num processo de aprendizagem, a interação do professor com o aluno e a do aluno com o professor, porque em ambas está incluída a visão de que o aluno aprende com o professor. O que queremos refletir é sobre a possível aprendizagem na interação *aluno-aluno*, ou seja, entre alunos.

Para nós professores, considerando a arrumação das carteiras em sala de aula, uma atrás da outra e todas voltadas para o centro, ou seja, em direção ao professor, o diálogo sempre existente entre professor e aluno, passando pela crença de que o professor é quem sabe e, portanto pode ensinar a quem não sabe, parece estranho

que os alunos possam ir a aprender com seus colegas. No entanto, como para nós o processo de aprendizagem é um processo de mudança que os aprendizes constroem mediante pesquisa, troca de experiências, idéias e vivências e por meio de abertura para as diversas situações novas surgidas entre eles, processo em que o papel do professor é de mediação pedagógica, não é de se estranhar que os alunos possam aprender com a troca de informações que trazem, com as discussões que promovem, com os diálogos que estabelecem, com as explicações mútuas que oferecem. Conhecemos muitos alunos que apresentam dificuldade de aprender com seus professores e acabam aprendendo com as explicações de seus colegas.

Cabe aos professores, em primeiro lugar, acreditar que os alunos são capazes de aprender com seus colegas, para em seguida planejar atividades em que eles possam trabalhar juntos e alcançar determinados objetivos, incentivar trabalhos em grupos, planejar situações em que possam oferecer *feedback* aos colegas e discutir entre si essas sugestões, incentivar atividades de aprendizagem que venham a ser planejadas e realizadas por grupos de alunos, usar técnicas que favoreçam o debate entre eles.

Sobretudo, é importante contribuir para que se modifique uma cultura muito comum entre os alunos: "O professor só trabalha quando dá aula expositiva", quer os alunos aprendam ou não. Ou ainda: "quando os alunos trabalham em aula, em atividades planejadas pelo professor, mesmo que esteja aprendendo, o professor está matando aula". A interaprendizagem é fundamental para o processo de aprendizagem e dela não podemos prescindir. (Masetto, 2003, p. 54-55)

Caracterizar a aula universitária como tradicional levando-se em conta o que foi apurado a partir de depoimentos e respostas de alunos entrevistados, não significa dizer que o professor não adota uma postura reflexiva. A prática reflexiva docente caracteriza-se por uma constante revisão das práticas pedagógicas e do estabelecimento de um canal de comunicação aberto entre professor e aluno, para discussão dos temas abordados em sala de aula. Os exercícios envolvendo estudos de caso, leitura e discussão de textos em sala de aula, debates entre grupos de estudo e realização de atividades nos moldes dos seminários, também são uma demonstração de atitude docente reflexiva. No momento que o professor propõe a cada instante o questionamento e a análise crítica das situações estudadas, com seus alunos, desenvolve-se aí, a reflexão na ação, que estimula o pensar crítico dos alunos.

Não se concebe na formação superior qualquer atitude docente, independentemente das práticas pedagógicas adotadas pelos professores, que não seja dotada de reflexividade. Em se tratando dos cursos de administração, a própria vivência profissional, quando compartilhada entre alunos e professores; a utilização de exemplos de situações vivenciadas no cotidiano, tornadas públicas pelas mídias, incentiva o desenvolvimento da reflexão. Em uma das perguntas feitas aos alunos das faculdades pesquisadas, indagando sobre exemplos de como o professor relacionava conteúdos da matéria com problemas e situações práticas, vários alunos confirmaram a postura reflexiva do professor em tratar assuntos relacionados

ao dia a dia. Contextualizar assuntos capazes de elucidar questões teóricas com ações do dia a dia, vivenciadas nas empresas, demonstra a prática reflexiva docente. Tal postura mostrou-se comum, nas aulas observadas, em que professores utilizavam-se de filmes, reportagens de revistas, comentários sobre comerciais de TV.

Um exemplo bastante citado por um grupo de alunos de uma das faculdades e que ressalta a prática reflexiva, refere - se à professora de marketing, que em uma de suas aulas abordou assuntos relacionados à competitividade nas empresas, ética e manipulação da mídia, quando tratou da guerra publicitária envolvendo as companhias de cerveja.

A concepção de grupos de formação traz implícita, em seu bojo, a noção de reflexão, que constitui o seu cerne. Em um curso de ensino superior em que pontifica essa concepção de formação, destaca-se a reflexão como fulcro do trabalho, entendida como o pensar sobre a prática, sobre o cotidiano como ponto de partida para o processo formativo.

Em lugar de um conteúdo predeterminado, fechado, transmitido em um curso convencional, de forma passiva e memorizada, cria-se um espaço especial de construção do conhecimento em que a reflexão é a mola propulsora do trabalho.(Abramovicz, 2001, p. 138)

A importância de uma postura reflexiva por parte dos discentes é justificada pela necessidade de *mudar a aula*, de se estabelecer *uma via de mão dupla*, no processo de aprendizagem, evitando a monotonia das aulas expositivas e excessivamente teóricas. Tendo o ensino superior, como característica, o público adulto, e no caso dos cursos de administração, boa parte, já incluídos no mercado de trabalho, há que se criar meios para que a aula se torne mais dinâmica e participativa, evitando-se a apatia dos alunos. Verificou-se contudo, em várias aulas observadas, que poucos são os acadêmicos que se fazem notar pelo interesse em atuar de maneira mais ativa, argüindo, participando, refletindo ou questionando os ensinamentos repassados pelo professor, seja de maneira expositiva, tradicional, ou até mesmo em aulas mais participativas. Os alunos, em boa parte, demonstraram adotar uma postura de acomodação, limitando-se a fazer anotações de conteúdo, acompanhar as leituras de textos, grifar palavras chave, tudo isso, muitas das vezes, a partir da voz de comando do próprio professor: “*grifem..., copiem..., leiam...*” Em outras situações, foi comum ouvir os próprios alunos a indagarem: *...É pra copiar...?*

Pelo que foi observado, torna-se primordial a tarefa de despertar nos discentes o interesse pela reflexão e questionamento, exigindo destes, maior comprometimento com seu

processo de aprendizagem, sem limitar sua ação à mera expectativa de que do professor sairá a nota que os habilitarão aos períodos seguintes e que das atividades extra-sala virão os pontos que os auxiliarão na nota final.

Espera-se por parte do aluno que ele estabeleça com o professor e com os colegas um pacto, um compromisso de se empenhar para levar à frente o plano de trabalho, numa ação cooperativa, respondendo por sua parte tanto no momento que realiza as atividades programadas como nos momentos em que deixa de cumprir o combinado, o que então levará a discutir com o professor e com os colegas o modo de recuperar os conteúdos. (Masetto, 2003, p. 52)

Expectativas do mercado, perfil desejado e as diretrizes curriculares

O processo de reestruturação produtiva, a evolução dos meios de comunicação, através do desenvolvimento tecnológico e a própria globalização tem exigido de toda a sociedade uma enorme quebra de paradigmas. Um dos principais paradigmas está relacionado à questão do trabalho, do emprego e da empregabilidade. Espera-se que os profissionais do terceiro milênio reúnam um conjunto de habilidades e competências, que possam torná-lo, empregável, a partir do domínio de diversos saberes, principalmente os de sua área de atuação.

Em relação ao profissional de Administração de Empresas, espera-se que esse profissional desenvolva competências e habilidades, tanto conceituais quanto técnicas, como também habilidades no tratamento com as pessoas. Espera-se ainda, do futuro administrador de empresas, que ele tenha uma visão macroscópica do todo organizacional, que tenha disposição para o aprendizado contínuo, que tenha espírito empreendedor e que seu sucesso seja construído a partir de suas ações do dia a dia.

Nesse sentido, as diretrizes curriculares apontam para a necessidade de formação de profissionais de múltiplos perfis que reflitam a heterogeneidade das demandas sociais, que estejam aptos para inserção no campo do desenvolvimento social e que estejam preparados e adaptáveis às mudanças.

O perfil desejado e esperado pelo mercado, portanto, considerando a análise do Parecer 0134/2003, está contido nas diretrizes curriculares, sob o ponto de vista ideológico, sendo delegado às instituições de ensino superior, a partir da elaboração de seus projetos pedagógicos, torná-lo real, com a formação de profissionais que reúnam tais características. Segundo o referido parecer:

... As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em administração devem refletir uma dinâmica, que atenda aos diferentes perfis e desempenho a cada momento exigido pela sociedade, (...) Sempre acompanhadas de novas e mais sofisticadas tecnologias, a exigir contínuas revisões do Projeto Pedagógico de um curso, para que ele se constitua a caixa de ressonância dessas efetivas demandas (...) para que se ajuste sempre às necessidades emergentes.

CAPÍTULO IV

A ANÁLISE COMPARATIVA: O IDEAL E O REAL NA FORMAÇÃO DO ADMINISTRADOR DE EMPRESAS

No capítulo anterior procedeu-se à reflexão e apontamentos sobre os dados levantados na pesquisa documental e na pesquisa de campo. Foi considerado o perfil de aluno formado com base nas diretrizes curriculares, nos projetos pedagógicos, nas grades curriculares e nos planos de ensino das instituições, investigadas, considerando os projetos pedagógicos de cada uma delas. Com base nos dados obtidos das respostas aos questionários, das entrevistas e das observações de aulas, foi possível analisar esses dados e formular um diagnóstico das práticas curriculares e docentes, ouvindo coordenadores, professores e alunos.

Pretende-se agora, neste último capítulo, realizar a análise comparativa entre o ideal e o real na formação do administrador de empresas, tendo como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais, os projetos pedagógicos, as grades curriculares, planos de ensino e práticas docentes verificadas nas instituições pesquisadas.

1. Das Diretrizes Curriculares Nacionais aos projetos pedagógicos e aos planos de ensino das disciplinas

Conforme visto anteriormente, a formulação das Diretrizes Curriculares tem se pautado por dois critérios básicos: a definição de diretrizes que podem ser comuns aos cursos de graduação e o atendimento às peculiaridades de cada curso, considerando necessidades e demandas específicas da realidade local.

Com efeito, o Parecer 134, assim estabelece:

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

I – Conteúdos de Formação Básica: relacionados com estudos antropológicos, sociológicos, filosóficos, psicológicos, ético-profissionais,

políticos, comportamentais, econômicos, contábeis, bem como os relacionados com as tecnologias da comunicação e da informação e das ciências jurídicas;

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

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

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

Pode-se verificar que a prescrição oficial não define um currículo rígido, demarcado por disciplinas específicas, diferentemente do que ocorria na legislação anterior. Considera-se, assim, que um dos princípios basilares das Diretrizes é a flexibilidade curricular.

A respeito do critério de organização curricular consta do Parecer 134/2003, a seguinte redação:

O Projeto pedagógico do Curso de Administração reflete, indubitavelmente, em sua organização curricular, para a qual a instituição de ensino superior exercerá seu potencial inovador e criativo, com liberdade e flexibilidade, e estabelecerá expressamente as condições para a efetiva conclusão do curso e subsequente colação de grau, desde que comprovadas a indispensável integralização curricular e o tempo útil fixado para o curso, de acordo com os seguintes regimes acadêmicos que as Instituições de Ensino Superior adotarem: regime seriado semestral; sistema de créditos com matrícula por disciplina ou por módulos acadêmicos, com a adoção de pré-requisitos, ou outros modelos operacionais que atendam pelo menos, aos mínimos de dias letivos, ou aos créditos/carga horária atribuídas ao curso.

Na análise das grades curriculares verificou-se que as instituições de ensino, ao definirem seus cursos, sejam na forma de habilitação específica, sejam na forma de habilitação geral, adotam a flexibilidade curricular, havendo grande diversificação na nomenclatura das disciplinas oferecidas, bem como na disposição dessas disciplinas, nos respectivos períodos do curso. Também se pode constatar que levam em conta as peculiaridades socioeconômicas da comunidade em que está inserida.

A flexibilidade curricular, sem dúvida, é um fator positivo para a instituição, na medida em que favorece a melhoria no processo de formação, não só por possibilitar a escolha de disciplinas e sua disposição na seqüência curricular, mas por proporcionar à instituição e seus professores, tomarem decisões sobre os objetivos e processos de trabalho voltados para as necessidades específicas daquela instituição e daqueles alunos ali

matriculados. Todavia, há posições que apontam limitações a essa postulação de flexibilidade curricular. Uma delas, mais de natureza administrativa que pedagógica, alega que a flexibilidade curricular causa transtornos àqueles alunos que por força das circunstâncias, eventualmente, tenham que se transferir de instituição, ao longo de seu curso de formação. Todavia esta é uma questão secundária. A alegação mais conseqüente dos críticos é de que se trata de uma estratégia que leva ao empobrecimento da formação. No quadro do capital mundializado, haveria uma forte tendência de limitar a formação profissional a ingredientes práticos, com a idéia de que é a prática que ensina reduzindo o peso da teoria. A flexibilização, assim, seria a fórmula pela qual os cursos adequam a formação à prática, às necessidades locais do trabalho. Critica-se esta posição por constituir-se uma visão demasiadamente pragmática de formação, produzindo o aligeiramento da formação. Em contrapartida, advoga-se que, para lidar com competência, são necessários princípios teóricos, ou seja, uma formação voltada para a formação do pensamento teórico, com domínio de conhecimentos e métodos.

Com efeito, a flexibilização proporcionada às instituições, no que se refere à elaboração de seu projeto pedagógico, reflete-se nos planos de ensino que, embora tenham como diretrizes a ementa de cada disciplina, são elaborados de maneira a proporcionar liberdade ao docente, na condução e aplicação dos conteúdos programáticos. É o que se verificou, por exemplo, em relação às aulas conduzidas sob a forma de seminários por alguns docentes. Os conteúdos abordados envolveram assuntos diversos, contextualizados com as disciplinas dos cursos. Ocorre que a flexibilização constitui-se numa faca de dois gumes: ela propicia certa autonomia ao docente, mas pode também propiciar empobrecimento da formação, se os docentes não estão pedagogicamente preparados para trabalhar os conteúdos e as metodologias. Pode acontecer que se dê uma excessiva importância à prática, ou ao modo prático de resolver problemas e com isso o aluno ganha competência técnica mas não cognitiva, intelectual e ética. Libâneo trata desse assunto quando escreve:

... Ainda não se tem muita clareza sobre o modo de inserção das competências na elaboração da proposta curricular e dos planos de ensino (...) Há vários sentidos de competência e o mais conhecido está ligado a uma visão economicista segundo a qual a busca da produtividade econômica requer pessoas competentes (...) O sentido que assumimos aqui é outro (...) refere-se à mobilização de

recursos cognitivos (saberes, procedimentos, técnicas e atitudes) para enfrentar situações referentes a conhecimentos aprendidos.

(Libâneo, 2004 p. 196-197)

Em tese, os planos de ensino das disciplinas devem estar em consonância com a proposta curricular da escola, compreendendo objetivos, conteúdos, competências, desenvolvimento metodológico e a avaliação. De maneira geral, ao se observar os planos de ensino das instituições investigadas, verificou-se uma *consonância formal*. Mas as observações feitas levam a crer que a relação dos planos de ensino com as Diretrizes e o projeto mantém-se meramente formal, porque a elaboração desses planos segue modelos tradicionais, em que prevalecem objetivos quantificáveis, ênfase nos conteúdos formais, métodos eminentemente tradicionais e quase ausência de preocupação com a atividade de aprendizagem do próprio aluno.

Um ponto importante relacionado à formação do administrador de empresas e presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais é o estágio supervisionado. As matrizes curriculares analisadas contemplam a realização de estágio supervisionado, entretanto, não foi possível dimensionar nessa pesquisa seu grau de fidedignidade em relação ao que está estabelecido no parecer 134, dado a sua dimensão e abrangência. Faz-se conveniente, neste trabalho, contribuir para que pesquisas específicas sejam desenvolvidas em torno da questão. Conforme os dados levantados nas instituições formadoras, o estágio supervisionado compõe a grade curricular enquanto conteúdo de formação profissional, exigindo-se do universitário, ao final do curso, um relatório de estágio, muitas vezes confundido com a monografia, projeto ou trabalho de conclusão de curso, também presentes nas respectivas grades. Sobre o estágio curricular supervisionado e as monografias, projetos ou trabalhos de conclusão de curso, convém transcrever na íntegra, o que preceitua o Parecer 0134/2003:

O Projeto pedagógico do curso de graduação em Administração deve contemplar objetivamente a realização de estágios curriculares supervisionados, tão importantes para a dinâmica do currículo com vistas à implementação do perfil desejado para o formando, não os confundindo com determinadas práticas realizadas em instituições e empresas, a título de "estágio profissional", que mais se assemelha a uma prestação de serviço, distanciando-se das características e finalidades específicas dos estágios curriculares supervisionados.

Voltado para desempenhos profissionais antes mesmo de se considerar concluído o curso, é necessário que, à proporção que os resultados do estágio forem sendo verificados, interpretados e avaliados, o estagiário esteja consciente do seu atual perfil, naquela fase, para que ele próprio reconheça a necessidade de retificação

da aprendizagem, nos conteúdos e práticas em que revelaram equívocos ou insegurança de domínio, importando em reprogramação da própria prática supervisionada, assegurando-se-lhe reorientação teórico-prática para a melhoria do exercício profissional.

Dir-se-á, então, que o Estágio Curricular Supervisionado é componente direcionado à consolidação dos desempenhos profissionais desejados inerentes ao perfil do formando, devendo cada Instituição, por seus colegiados superiores acadêmicos, aprovar o correspondente regulamento de estágio, com suas diferentes modalidades e operacionalização.

Assim sendo, o estágio poderá ser realizado na própria Instituição de ensino, mediante laboratórios que congreguem as diversas ordens práticas correspondentes aos diferentes pensamentos das Ciências da Administração e desde que sejam estruturados e operacionalizados de acordo com a regulamentação própria, aprovada pelo Conselho Superior Acadêmico competente, na instituição.

Convém enfatizar que as atividades de estágio deverão ser reprogramadas de acordo com os resultados teórico-práticos gradualmente revelados pelo aluno, até que os responsáveis pelo estágio curricular possam considerá-lo concluído, resguardando, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício da profissão.

Portanto, o Estágio Curricular Supervisionado deve ser concebido como conteúdo curricular implementador do perfil do formando, consistindo numa atividade opcional da instituição, no momento da definição do projeto pedagógico do curso, tendo em vista a consolidação prévia dos desempenhos profissionais desejados.

Monografias/Projetos/Trabalhos de Conclusão de Curso

Ainda como componente curricular e mecanismo de avaliação, é necessário que o Projeto Pedagógico do Curso de Administração contenha a clara opção de cada instituição de ensino superior sobre a inclusão do Trabalho de Conclusão de Curso, sob a modalidade de monografia ou de projetos, para efeito de avaliação final e definitiva do aluno.

Desta maneira, o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC deve ser entendido como um componente curricular opcional da instituição que, se o adotar, poderá ser desenvolvido nas modalidades de monografia, projeto de iniciação científica ou projetos de atividades centrados em determinada área, teórico-prática, ou de formação profissional do curso, na forma disposta em regulamento próprio.

Optando a instituição por incluir no currículo do curso de graduação em Administração Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, nas modalidades referidas, deverá emitir regulamentação própria aprovada pelo seu Conselho Superior Acadêmico, contendo obrigatoriamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, além das diretrizes técnicas relacionadas com a sua elaboração.

O quesito *acompanhamento e avaliação*, de que trata o Parecer 0134 foi observado nas instituições, sendo sua operacionalização variável de instituição para instituição, salientando não ser objeto desta pesquisa o detalhamento dessa operacionalização, dada a subjetividade apresentada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a questão. Sobre Acompanhamento e Avaliação, diz o Parecer:

As IES deverão adotar formas específicas e alternativa de avaliação, internas e externas, sistemáticas, envolvendo todos quantos se contenham no processo do curso, centradas em aspectos considerados fundamentais para a identificação do perfil do formando, estando presentes o desempenho da relação professor x aluno, a parceria do aluno para com a instituição e o professor.

Importante fator para a avaliação das instituições é a produção que elas podem colocar a disposição da sociedade e de todos quantos se empenhem no crescimento e no avanço da ciência e da tecnologia. Com efeito, a produção que uma instituição divulga, publica, socializa, certamente será um forte e ponderável indicador para o acompanhamento e avaliação sobre a Instituição, sobre o curso e para os alunos em particular que, durante o próprio curso, já produzem, como reflexo da consciência que possuem quanto ao desenvolvimento de suas potencialidades.

Em síntese, as instituições de ensino superior deverão adotar formas específicas e alternativas de avaliação, internas e externas, sistemáticas, envolvendo todos quantos se contenham no processo do curso, centradas em aspectos considerados fundamentais para a identificação do perfil do formando, destacando-se, de logo, a exigência legal no sentido de que os planos de ensino, a serem fornecidos aos alunos antes do início do período letivo, deverão conter, além dos conteúdos e das atividades, a metodologia do processo de ensino – aprendizagem, os critérios de avaliação a que serão submetidos e a bibliografia básica.

2 - Perfil desejado do formando, competências e habilidades

As expectativas dos especialistas vinculados à área da administração em relação ao perfil do administrador, expressas nas competências e habilidades estão contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de administração, cujo teor foi aprovado em Parecer do Conselho Nacional de Educação que estabelece:

O curso de administração deve ensejar condições para que o bacharel em Administração esteja capacitado a compreender as questões científicas, técnicas, sociais e econômicas da produção e de seu gerenciamento no seu conjunto, observados os níveis graduais do processo de tomada de decisão, bem como desenvolver o alto gerenciamento e a assimilação de novas informações, apresentando flexibilidade intelectual e adaptabilidade contextualizada no trato de situações diversas presentes ou emergentes nos vários segmentos do campo de atuação do administrador.

Os cursos de graduação de Administração devem formar profissionais que revelem, pelo menos, as seguintes competências e habilidades:

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

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

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

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

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

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

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

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

Considerando que as Diretrizes Curriculares Nacionais permitem às instituições de ensino superior elaborarem seus projetos pedagógicos de maneira flexível, adaptando-o à realidade da comunidade na qual estão inseridas, favorecendo a composição das grades curriculares e estabelecimento dos planos de ensino, em consonância com os objetivos pretendidos em termos de formação de seus acadêmicos, torna-se fundamental que as instituições de ensino promovam uma reflexão constante em torno do perfil desejado para o formando, no sentido de se adequarem às reais necessidades de seus acadêmicos. Por sua vez, seus projetos pedagógicos devem ser constantemente atualizados visando garantir as condições necessárias à formação do administrador, dentro perfil esperado. Por conseqüência, os planos de ensino e as práticas pedagógicas necessitam ser revistas, valorizando o diálogo entre coordenação, professores e alunos.

Em linhas gerais, pelo que foi observado nas instituições pesquisadas, não é prudente afirmar que as instituições estão desempenhando seu papel de forma ideal em termos de uma formação acadêmica que atenda o perfil desejado. Levando-se em conta todos os dados levantados através dos questionários, entrevistas, observações e pesquisa documental, percebe-se que existem esforços, ora individuais, ora coletivos, de aprimoramento das práticas de formação dos alunos.

Em termos de competências e habilidades, há de se considerar, a partir dos depoimentos de alunos, que os ensinamentos recebidos têm sido de grande valia,

principalmente para os acadêmicos que estão no mercado de trabalho. Porém, tais percepções sugerem uma reflexão em torno do tipo de formação, considerando a característica tradicionalmente tecnicista da formação do administrador e as novas habilidades ora requeridas.

Pelo que foi observado em termos de prática pedagógica, não convém afirmar que as competências e habilidades desenvolvidas nessas instituições, atendam ao que está estabelecido em termos de diretrizes curriculares. Embora, tenham sido observadas práticas pedagógicas estimuladoras do pensar crítico e reflexivo, há de se ressaltar, a partir dos dados coletados, que tais práticas são exceções à regra.

Percebe-se ao analisar o nível de competências e habilidades previstas nas diretrizes curriculares que os acadêmicos, de maneira geral, não recebem uma preparação acadêmica adequada para se alcançar o nível almejado, levando-se em conta que os planos de ensino e as práticas docentes privilegiam uma formação conteudista e mecanicista.

O próprio embasamento escolar dos acadêmicos, considerado baixo, por professores e coordenadores é um dificultador importante para o desenvolvimento das habilidades e competências requeridas. Pouca leitura, dificuldade para expressar as idéias com clareza, principalmente de maneira escrita, dificuldade com cálculos e desinteresse em relação à pesquisa, são deficiências que foram apontadas durante o levantamento de dados.

3 – As práticas pedagógicas e o comportamento discente: a realidade da sala de aula.

Percebeu-se em linhas gerais, quanto à prática pedagógica, que o positivismo e o tecnicismo prevalece na abordagem dos conteúdos. O modo tradicional de ensinar e avaliar caminha junto com o modo tradicional de aprender. À exceção de um ou outro arroubo de criatividade, prevalecem em sala de aula a prática de ensino tradicional, em que o professor fala para uma platéia emudecida e invariavelmente cansada. Cabe ressaltar que muitos professores utilizam-se das mídias eletrônicas, sem contudo, mudar a retórica positivista. Embora, tais percepções tenham sido confirmadas pelos depoimentos de alunos, ao reclamarem de aulas expositivas e tradicionais, verificou-se também que tais práticas atendem às expectativas desses alunos. São praticamente unânimes em suas respostas, quando afirmam que as disciplinas são úteis, que os professores relacionam conteúdos com

situações práticas, que embora tradicionais, as aulas são bem preparadas e que os professores demonstram domínio de conteúdo.

Da parte dos acadêmicos, o que se observou na maioria das vezes foi uma relação de passividade em relação aos conteúdos transmitidos pelos professores, à exceção de poucos exemplos em que se percebeu maior interesse pelo aprendizado.

Essa percepção em relação à passividade ficou evidenciada na resposta que vários professores deram aos questionários, quando perguntados sobre problemas encontrados no dia a dia da sala de aula. Muitos reclamaram da passividade, falta de interesse e desmotivação de seus alunos. A mesma situação se verificou na pergunta feita a coordenadores, sobre quais as maiores reclamações dos professores. As respostas, na maioria das vezes, denunciaram a falta de interesse, passividade, entre outros. Durante o período de observação de aulas e nos grupos focais que foram realizados, alguns alunos revelaram se sentirem desmotivados, tendo em vista que os métodos utilizados pelos professores na condução das aulas eram repetitivos. Outro fator de descontentamento para determinado grupo de alunos, que ficou evidenciado na coleta de dados, está relacionado a professores que não preparam suas aulas e que demonstram pouco domínio de sala ou de conteúdo.

A análise dos dados, entretanto, considerando a totalidade dos dados levantados, revela que o diálogo prevalece no intuito de buscar solução para os problemas de ordem administrativa ou pedagógica. De maneira geral, as expectativas são atendidas e há uma preocupação com a melhoria do desempenho. Para a maioria dos alunos, os professores demonstram ter domínio do conteúdo e as aulas são bem preparadas, embora prevaleça o estilo tradicional de aulas expositivas. As reuniões pedagógicas, realizadas pelo menos uma vez, a cada semestre, nas instituições investigadas, constituem-se um importante espaço para troca de idéias e ajuste das práticas e métodos de ensino. Há uma relação de respeito mútuo, envolvendo aluno e professor e os eventuais problemas de relacionamento são resolvidos a partir do diálogo, muitas das vezes com a participação da coordenação. O fraco embasamento escolar, de boa parte dos alunos, interfere negativamente na formação acadêmica, o que pode comprometer em relação ao desenvolvimento das habilidades e competências requeridas em termos de perfil ideal.

4 – A organização do curso, especialmente no que se refere à coordenação pedagógica

A resposta às exigências das Diretrizes Curriculares implica por parte das instituições de ensino, um peso significativo na coordenação pedagógica. Em publicação recente, a função de coordenação pedagógica foi definida em cinco áreas de competências: a legal, a mercadológica, a científica, a institucional, a psicológica. Estas competências estão relacionadas ao curso que coordena, à instituição para a qual trabalha e ao setor educacional como um todo, contemplando assim, todos os níveis ambientais, desde o macroambiente setorial até o específico do curso, passando pelo ambiente institucional. (Serviço Educacional: o que os coordenadores de cursos devem saber, primariamente. Wille Muriel Cardoso – Revista Gestão Pedagógica – 2004).

Nesse sentido, pode-se dizer que o coordenador precisa:

- a) conhecer toda a legislação que permeia o curso que coordena;
- b) reconhecer o composto mercadológico do curso (em relação às instituições congêneres, o custo, o preço das mensalidades, como o curso é comunicado, o que a sociedade espera do formando da área);
- c) compartilhar perspectivas em outras áreas institucionais;
- d) liderar equipes, saber gerir grupos, lidar com professores, funcionários técnico-administrativos, alunos, mediante procedimentos democráticos de participação;
- e) saber comunicar-se com seus públicos: interno, externo, avaliar mídias, manter os alunos informados sobre conquistas e dificuldades relacionadas ao curso, etc;
- f) compreender o composto ensino, pesquisa, extensão: o conhecimento que se produz em uma Instituição de Ensino Superior, a qualidade do serviço que IES oferece e como aprimorá-la, o conhecimento científico de fronteira na área do curso, as novas tecnologias e descobrimentos, o que está sendo aplicado, ensinado, os equipamentos de última geração e a bibliografia recente;
- g) planejar seu curso: interagir com o planejamento da instituição;
- h) supervisionar e controlar todas as ações planejadas para o curso: O desempenho docente, discente, o cumprimento dos planos de curso, o atendimento às

demandas pontuais, a utilização da bibliografia, a realização de metas e objetivos;

- i) saber avaliar o seu curso: o que estabelece as avaliações oficiais, o que é qualidade para a IES e para o curso, pontos fortes e fracos, onde estão os maiores problemas do serviço.

Numa perspectiva voltada mais para os aspectos pedagógicos, Libâneo atribui ao coordenador pedagógico algumas tarefas indispensáveis, que podem ser sintetizadas em ações de planejamento, coordenação/gestão, acompanhamento e avaliação de todas as atividades pedagógico-didáticas e curriculares da instituição e da sala de aula, na busca de *níveis satisfatórios de qualidade cognitiva e operativa da aprendizagem dos alunos*.

Dessa forma, verificou-se em relação à atuação dos Coordenadores Pedagógicos, nas instituições investigadas, que nada se faz em relação às práticas tradicionais; não há ações mais efetivas que possibilitem o enfrentamento do comportamento apático dos alunos, o desinteresse pela leitura, as dificuldades com a escrita e o cálculo. Além disso, o projeto pedagógico não é uma prática efetivamente colaborativa, envolvendo os professores e em boa parte a responsabilidade pela precária atuação profissional dos professores, especialmente, quanto ao domínio de conteúdos, de metodologias mais eficazes de ensino e do sistema de avaliação da aprendizagem, recai na coordenação pedagógica.

Ou seja, é urgente uma capacitação profissional dos coordenadores pedagógicos, tendo em vista maior correspondência entre as práticas pedagógicas, as diretrizes curriculares e as expectativas do mercado de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve como finalidade conhecer melhor, aspectos do processo de formação do administrador de empresas, identificando elementos do contexto social, especialmente do mercado e da legislação educacional que delineiam o perfil de profissional egresso desse curso e, em seguida, verificando a correspondência entre esse perfil desejado e as práticas curriculares e pedagógicas desenvolvidas nas instituições de ensino escolhidas para a investigação. A motivação para a pesquisa se deveu às consideráveis modificações verificadas nos últimos anos em relação à formação do profissional de administração de empresas, e sua efetivação nos currículos desse curso, especialmente a partir da aprovação do Parecer 134/2003, do Conselho Nacional de Educação, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais.

O ensino da administração por muito tempo proporcionou a formação de profissionais prontos e acabados para o atendimento das demandas de mão de obra qualificada, que pudesse fazer frente ao desenvolvimento industrial do país. Ao longo dos anos, o modelo de ensino tecnicista, estritamente voltado para a formação de profissionais, com profundo conhecimento técnico, prevaleceu nos projetos pedagógicos das instituições formadoras, garantindo assim, a ocupação, pelos profissionais recém formados, dos postos de trabalho então oferecidos.

O fenômeno da globalização, a reestruturação produtiva, a reordenação econômica mundial e as mudanças em torno das concepções de trabalho e emprego, entretanto, passou a exigir das instituições de ensino superior, constante readequação de seus projetos pedagógicos, visando formar profissionais para as novas demandas e necessidades requeridas pela sociedade e pelo mercado de trabalho, implicando em novas competências e habilidades.

Os novos modelos de formação baseados em habilidades e competências, deixam de lado a capacitação centrada na superespecialização, e passam a privilegiar a formação generalista, de múltiplas habilidades e constante adaptabilidade às mudanças. Em se tratando de ensino superior, há que se considerar que uma formação meramente tecnicista, de certa forma aniquila os ideais acadêmicos de produção do conhecimento e reduz a

graduação à condição de *terceira etapa da educação básica*. Por outro lado, não há como fugir da nova realidade, caracterizada por mudanças permanentes a exigir dos profissionais constante aperfeiçoamento e desenvolvimento.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais abandonam a idéia de adoção de um currículo mínimo para a formação do administrador, que até então proporcionava a formação para um trabalho especializado e flexibiliza, às instituições de ensino superior, os critérios para elaboração de seus projetos pedagógicos, visando viabilizar a implantação de novos cursos que privilegiem a formação baseada em competências intelectuais e múltiplos perfis profissionais para o atendimento das demandas sociais e a dinamicidade do mundo do trabalho. As novas orientações curriculares e a flexibilização, no entanto, encontraram boa parte das instituições de ensino de administração em condições organizacionais e pedagógicas insuficientes para atender às propostas de inovação oferecidas. É essa situação que esse trabalho pretendeu desvendar.

Dessa forma, propô-se a realização desta pesquisa, com objetivo de averiguar como e em que grau, as instituições de ensino superior, estão organizadas em seus projetos pedagógicos e em suas práticas docentes, para promover a formação de profissionais com as características preconizadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais. Optou-se por desenvolver um estudo de caso em faculdades privadas de três cidades distintas da Região Centro Oeste, utilizando-se de diversos instrumentos de coleta de dados, os quais, após descritos, possibilitaram a análise comparativa entre a situação ideal e a situação real da formação.

Os dois capítulos iniciais foram desenvolvidos no intuito de compreender as diversas concepções de trabalho e sua organização, desde os primórdios até o modelo atual, face, a reestruturação produtiva no modo de produção capitalista e suas repercussões na qualificação profissional do administrador, expressa no currículo do curso de administração, projeto pedagógico e nas atividades de ensino e aprendizagem. A partir da explanação dos critérios de realização da pesquisa de campo, procedeu-se a análise de dados e ao final realizou-se a análise comparativa entre o ideal e o real na formação o administrador.

Os referencias teóricos utilizados visaram elucidar questões relacionadas às diversas concepções sobre trabalho e gestão, organização e gestão escolar, didática, metodologia do ensino superior e metodologia de pesquisa científica, no intuito de embasar e fundamentar os apontamentos registrados em função dos dados coletados.

Decorrente da pesquisa documental, da pesquisa de campo, dos questionários e das observações realizadas foi possível constatar que as instituições investigadas, de maneira geral, têm procurado adaptar seus projetos pedagógicos, à orientação geral e à flexibilização curricular prevista nas Diretrizes Curriculares Nacionais, principalmente no que se refere à organização dos cursos. Entretanto, os planos de ensino destas instituições ainda privilegiam o estabelecimento de objetivos quantificáveis, valorizando a formação conteudista e mecanicista. Numa apreensão de conjunto, observou-se que a adequação dos cursos às Diretrizes é um procedimento meramente formal, não tendo ocorrido mudanças de fundo nos currículos e nas metodologias de fundo, sem, alterar, portanto, o perfil formativo antigo.

Com efeito, as práticas pedagógicas ainda são em sua maioria baseadas em modelos tradicionais de ensino, com aulas expositivas, cujos conteúdos, na maioria das vezes são repassados aos alunos, pelos professores, de maneira positivista, abrindo-se pouco espaço para discussões e reflexões. Há que se considerar que esforços isolados existem e são colocados em prática com o intuito de mudar a aula, tornando-a mais participativa, interessante e motivadora. No entanto, podem ser considerados como exceções à regra e em linhas gerais, não são vistos como práticas inovadoras. Os professores destas instituições, em sua maioria, especialistas, demonstram-se satisfeitos com a profissão e esperam que seus alunos internalizem os conhecimentos por eles repassados. Todavia, observa-se que muitos desses professores têm precária formação na sua especialidade e quase nenhuma preparação pedagógica. Em relação aos alunos, os próprios professores se queixam de sua baixa preparação escolar, passividade e desinteresse pelos estudos.

Conclui-se com base no que foi possível apurar nesta pesquisa, que a formação do administrador de empresas nas instituições pesquisadas ainda não atende os ideais previstos nas diretrizes curriculares. Fatores relacionados à metodologia de ensino e comprometimento com o processo de aprendizagem por parte dos acadêmicos, são

preponderantes para se chegar a essa conclusão. As instituições pesquisadas e provavelmente um bom número de instituições do país, precisam repensar ações organizacionais e pedagógicas pelas quais professores e alunos estreitem seu relacionamento no sentido de conduzir o processo de ensino aprendizagem em uma via de mão dupla, privilegiando a troca de informações, o desenvolvimento do pensar crítico e reflexivo em torno dos conteúdos abordados.

Os métodos tradicionais de ensino, com aulas expositivas, embora bastante eficazes em termos de transmissão de conteúdo se o professor for bem preparado, deixam pouco espaço ao estudo ativo e à produção do conhecimento pelo aluno. É necessária a introdução de métodos mais inovadores baseados em atividades de ensino que levem ao desenvolvimento do pensamento teórico e à participação dos alunos, integrando-os num processo em que os alunos fazem parceria na busca do conhecimento. Professores e alunos precisam ser encorajados a desenvolver um trabalho de equipe, onde o professor, seja o mediador do conhecimento para auxiliar o aluno a estabelecer uma relação cognitiva ativa com esse conhecimento, que é o próprio processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, torna-se possível articular os esforços de alunos e professores no sentido de auxiliar a instituição na revisão de seus projetos pedagógicos e adequá-los aos perfis preconizados. Em meio a essas considerações, cumpre ressaltar a importância da pesquisa, enquanto componente da atividade de ensino, para a melhoria da qualidade do ensino superior. Tal aspecto é praticamente desconsiderado nas instituições investigadas, dado que o ensino mantém características seculares de transmissão unilateral de conhecimentos, memorização, métodos de ensino pouco favorecedores da reflexão e da atitude crítica, desconexão entre teoria e a prática. O que se observou foi a pouca atenção dada ao investimento desde a graduação, na produção de conhecimento científico por parte dos alunos, de modo que estes sejam menos receptores de informações, mas produtores de conhecimento.

Por mais que as instituições, de ensino superior, analisadas, expressem intenções e até viabilizem procedimentos pelos quais os alunos sejam iniciados na produção sistematizada de conhecimento, mediante realização de trabalhos acadêmicos, seminários, trabalhos de conclusão de curso e monografias, o que se verificou foi uma extrema superficialidade dessas tais práticas. Os trabalhos acadêmicos, tratados muitas vezes como atividade extraclasse, foram considerados por vários alunos como inócuos e improdutivos,

haja vista a forma como foram aplicados aos alunos, sem clareza em relação aos objetivos pretendidos da atividade. Principalmente para o estudante que trabalha e estuda, tais atividades representam sacrificar as horas reservadas ao descanso e convívio com a família. Ao serem perguntados como se dá o processo de avaliação de aprendizagem, os alunos em sua maioria criticaram a realização da atividade extra-sala.

Como decorrência dessa expectativa adversa entre as aspirações de alunos e professores, constatou-se a realização de trabalhos medíocres, repetições e, em vários casos, cópias literais de outros trabalhos, captados através do mau uso das mídias, principalmente a internet. Invariavelmente, toda essa carga de superficialidade e total ausência de comprometimento tende a se estender à realização de seminários e até monografias de conclusão de curso.

Seria necessária uma investigação mais específica em relação a essa questão. Com efeito, ao desenvolver atividades enriquecedoras do currículo, a instituição de ensino está cumprindo recomendações das diretrizes curriculares, extremamente úteis à formação. Todavia os alunos a rejeitam? Por quê rejeitam? Há que se admitir que elas podem não estar sendo conduzidas de forma metodologicamente correta pelos professores ou a instituição pode não estar criando as condições intelectuais e materiais, mínimas, para que elas funcionem. A verdade é que o resultado é maléfico para os alunos, seja na sua formação profissional seja quando, após a conclusão de seu curso de graduação, opta por prosseguir na sua formação discente em cursos de pós-graduação. As dificuldades são inúmeras, dado o rigor que se exige do discente daí em diante, no que se refere à pesquisa científica.

Um primeiro trabalho didático bem feito...é uma garantia de que o próximo será ainda mais bem feito, mas, ao mesmo tempo, mais fácil e mais agradável de se fazer, apesar de o próprio estudante tornar-se mais exigente quanto ao nível de rigor do mesmo (...) O descaso com a correção das posturas intelectuais de estudo em nossas escolas superiores é digno de lástima, levando-se em conta as conseqüências negativas que tem causado...aos professores cabe exigir e cobrar dos alunos, após a devida orientação, a organização da vida de estudos, sem as falsas ilusões da facilidade de processos didáticos de eficiência duvidosa e sem a racionalização creditada muitas vezes a mal interpretadas filosofias da educação (...) o estudante sai da universidade sem saber aplicar o método próprio de sua especialidade, sem saber pesquisar em sua área...Nas condições universitárias brasileiras, em que a grande maioria dos estudantes não dispõe de tempo integral para seus cursos, exige-se rígida organização do pouco tempo disponível pra o estudo "em casa", indispensável para um aproveitamento inteligente do curso de graduação; exige-se deles um mínimo de capacitação qualificativa para as etapas posteriores tanto na seqüência eventual de seus estudos, como para o exercício profissional de suas profissões. (Severino, 2000, p. 195-196)

A citação retrata a realidade do meio acadêmico nesse quesito. As repostas que alunos, professores e coordenadores deram aos questionários e entrevistas, ratificam a fragilidade do processo de formação acadêmica, sob o ponto de vista da produção científica dos alunos. Põe-se, assim, a premente necessidade de que as instituições de ensino de Administração repensem, em relação aos processos de ensino e aprendizagem, as formas pelas quais os alunos podem aprender a produzir conhecimentos. Para Chizzotti (2001), o ensino necessita da pesquisa e dela deve beneficiar-se. Segundo esse autor:

Há uma diversidade de modalidades de pesquisas. Há aquelas que visam aprofundar conhecimentos por meio de fontes documentais ou da literatura existente sobre temas relacionados com um assunto e há pesquisas que visam auxiliar na proposição de uma ação saneadora de um problema específico. As pesquisas que se apóiam em fontes documentais – sejam elas escritas ou sonoras, sejam imagens, cores ou figuras, podem dar formas específicas a um exercício de pesquisa conseguir uma descrição mais detalhada do objeto de estudo para esclarecer um problema...A identificação e a análise das informações contidas em textos e outros registros constituem uma fase de qualquer esforço de pesquisa e, às vezes, esse estudo dos documentos, é em si, uma *pesquisa documental* relevante sobre o estado atual do problema e as questões conexas com a problemática em que se quer investigar. (Chizzotti, 2000, p.109).

Para isso, os próprios docentes precisam dominar concepções, métodos e procedimentos de pesquisa, a fim de melhorar sua competência profissional, já que importa melhorar a qualidade das aulas para que a aprendizagem dos alunos seja mais efetiva. O trabalho de produção científica requer conhecimento, habilidades e dedicação por parte do pesquisador, implicando o domínio de conteúdos, capacidade analítica, domínio dos procedimentos de investigação e, particularmente, competência para ajudar seus alunos a procederem assim.

Em conclusão, pode-se afirmar que o mundo da economia e dos processos de produtivos sofreu uma transição significativa, quando o modelo taylorista/fordista e o modelo toyotista foram suplantados pelas novas tecnologias, a partir dos anos 1990. Se antes a formação estava voltada para o saber fazer, para a especialização, hoje se realça a competência de resolver problemas em situações não previstas, implicando na formação geral e transdisciplinar. O administrador de empresas de hoje precisa associar conhecimentos tácitos a conhecimentos científicos, capacidades cognitivas complexas, e ainda, a conquista da autonomia intelectual e ética. Tudo isso requer uma formação teórica

mais consistente, maior rigor acadêmico, associada ao domínio de métodos e procedimentos de trabalho. Este é um dos mais decisivos desafios para as instituições formadoras.

Ao lado de se esperar das instituições maior atenção à elaboração do projeto-curricular, maior efetividade da ação da coordenação pedagógica, maior atenção à dinamização dos processos de ensino e aprendizagem, uma das questões-chave apontadas por esta investigação refere-se às competências do professor universitário, relacionadas à sua atuação no ensino, na pesquisa, na parceria com o aluno, nas relações com seus alunos, na sua postura como educador. Os professores universitários precisam compreender que seu papel profissional na instituição vai além do de ministrar aulas expositivas; ele precisa ajudar seus alunos, explicitamente, a desenvolver o raciocínio lógico, a formação de conceitos, o senso crítico e a capacidade reflexiva, o gosto pela leitura e pela pesquisa sistemática, a reflexão sobre a atuação ética na profissão. No relacionamento com os alunos torna-se crucial a capacidade de dialogar, de possibilitar aos alunos expressarem seus pontos de vista, de estar disponível para esclarecer dúvidas, de ouvir os alunos, de possibilitar aos alunos a participação no processo de aprendizagem. Essas práticas repercutem nas práticas avaliativas, em que o professor precisa diversificar as formas de avaliação, de modo a valorizar as produções dos alunos, acompanhar as aprendizagens, devolver e comentar os trabalhos e exercícios, num processo em que os resultados da aprendizagem do aluno expressam as ações do professor efetuados no processo de ensino ao longo de um período letivo.

BIBLIOGRAFIA

ABRAMOWICZ, Mere. *A importância dos grupos de formação reflexiva docente no interior dos cursos universitários*. In: CASTANHO, Sergio e CASTANHO, Maria Eugênia L.M. (orgs). *Temas e Textos em metodologia do ensino superior*. São Paulo: Papirus (2002)

ALIGLERI, Luiz Antonio. *As condições de ensino na perspectiva dos alunos de graduação em administração de instituições privadas*. In: [http:// www.angrad.com.br](http://www.angrad.com.br).

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira & ALENCAR, Mônica Maria Torres de. *Transformações estruturais e desemprego no capitalismo contemporâneo*. In: SERRA, Rose (org.) *Trabalho e Reprodução: Enfoques e abordagens*. São Paulo: Cortez, 2001.

ARANHA, Maria Lúcia De Arruda. *História da Educação*. 2ª ed. rev. Atual. São Paulo: Moderna, 1996.

ÁVILA, Ribeiro Alais. *O olho da rua - As representações de trabalho de adolescentes*. São Paulo, 2002. Tese de doutoramento em Educação – FE-USP.

CANDAU, Vera Maria. *Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CANESIN, Maria Teresa. *Introdução à teoria e ao método em ciências sociais da educação*. Goiânia, Editora da UCG, 2001.

CARDOSO, Wille Muriel. *Serviço Educacional: o que os coordenadores de cursos devem saber, primariamente*. In: *Gestão Universitária*, São Paulo, Edição 23, Julho de 2004.
www.gestaouniversitaria.com.br/

CARVALHO, Célian Pezzolo de. *Ensino noturno: realidade e ilusão*. São Paulo: Cortez, 2001.

CIAVATA, Maria. *O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações*. In: FRIGOTO, Gaudêncio e CIAVATA, Maria (orgs). *Teoria e educação no labirinto do capital*. RJ: Vozes, 2001.

CHIAVENATO, Idalberto. *Introdução à teoria geral da administração*. RJ: Campus, 2000.

CHIZZOTTI, Antonio. *Metodologia do ensino superior: O ensino como pesquisa*. In: CASTANHO, Sérgio e CASTANHO, Maria Eugênia (orgs). *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. São Paulo: Papirus, 2002.

COSTA, Márcia da Silva. *Reestruturação produtiva, sindicatos e a flexibilização das relações de trabalho no Brasil*. ERA – eletrônica, JUL/DEZ 2003.

CUNHA, Luiz Antonio. *O golpe na Educação*. RJ: Jorge Zahar, 2002.

DAVIDOV, V.V. *Problemas do ensino desenvolvimental: A experiência da pesquisa Teórica e Experimental na Psicologia*. Tradução de textos publicados na *Revista Soviet Education* sob título *Problems of desenvimental teaching*. Educação Soviética. Agosto 1988/vol.XXX, n. 8

_____. *A atividade de aprendizagem no primeiro período escolar*. In: *Problemas do ensino desenvolvimental* – cap. 5, p.7.(1988); Texto traduzido por José Carlos Libaneo e Raquel Aparecida M. da M. Freitas – out. 2003.

DELUIZ, Neise. *Inovações tecnológicas e suas implicações para a educação e a formação profissional*. In: *Formação do Trabalhador: Produtividade e cidadania*. RJ: Shape, 1995.

DEWEY, John. *Democracia e Educação*. São Paulo. Cia editora, 1979 (Trechos selecionados).

DOLL JR., Willian E. *Currículo: uma perspectiva pós - moderna*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

DRUCKER, Peter F. *O advento da nova organização*. Harvard Business Review, jan/fev 1988.

_____. *A Nova era da Administração*. São Paulo: Pioneira, 1989.

DURKHEIM, Émile. *As regras do método sociológico*. Prefácio da primeira e Segunda edição. São Paulo. Abril, 1973.

_____. *As formas elementares da vida religiosa*. São Paulo. Abril, 1973.

_____. *Educação e sociologia*. São Paulo. Melhoramentos, 1978.

DUTRA, Ivan de Souza et. al. *A Formação dos Egressos de Administração e um Perfil Deste Profissional*. IN: REVISTA ANGRAD. Vol. 3 Número 2, Abr – Jun 2002.

FERREIRA, Aurélio B. H. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro. Nova Fronteira, 1986.

FLEURY, Maria Tereza Leme. *A cultura da qualidade ou a qualidade da mudança*. In: FERRETI, Celso João et. al. (org.) *Processo e gestão do Trabalho*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1994.

FONTES, Virginia. *História e verdade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

FRIGOTO, Gaudêncio, Maria Ciavata (org.). *Teoria e educação no labirinto do capital*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

GARCIA, Carlos Marcelo. *Pesquisa sobre formação de Professores: O conhecimento sobre aprender a ensinar*. Revista Brasileira de Educação, 1998.

GHIRALDELLI junior, Paulo. *História da Educação*. São Paulo: Cortez, 2000

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GONÇALVES, Hortência de Abreu. *Manual de Projetos de Pesquisa Científica*. São Paulo: Avercamp, 2003.

GRAVE, Paulo Sérgio et. al. *Modelo de Formação de Administradores em Questão: Possibilidade única ou alternativa escolhida?* In: REVISTA ANGRAD, vol. 3 número 1, Jan-Mar 2002

HADJI, Charles. *Pensar e agir a educação: da inteligência do desenvolvimento ao desenvolvimento da inteligência*. Porto alegre: Artes Médicas, 2001

HIRATA, Helena. *Da polarização das qualificações ao modelo da competência*. In: FERRETI, Celso João et. al. (org.). *Processo e gestão do Trabalho*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1994.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2002.

KONDER, Leandro. *O que é dialética*. (Coleção primeiros passos). São Paulo: Brasiliense, 1999.

KUENZER, Acácia Z. *Educação e trabalho no modo de produção capitalista: as formas de abordar a questão*. In: *Pedagogia da Fábrica - as relações de produção e a educação do trabalhador*. SP: Cortez, 1995.

_____. *A relação entre a teoria e a prática em face das mudanças ocorridas no mundo do trabalho*. DIGITADO. S.d.

_____. *O que muda no cotidiano da sala de aula universitária com as mudanças no mundo do trabalho?* In: CASTANHO, Sergio e Maria Eugenia (orgs). *Temas e textos em ensino superior*. Campinas, SP: Papirus 2001.

_____. *Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal*. São Paulo: Cortez, 2001.

LEHER, Roberto. *Educação e tempos desiguais: Reconstrução da problemática trabalho e educação*. 19ª RA/1996 ANPED. <http://www.ced.ufsc.br/gttanped/gttedupla.htm>.

LEITE, Márcia de Paula. *Novas formas de gestão da mão-de-obra e sistemas participativos: Uma tendência à democratização das relações de trabalho?* In: *Revista Educação e Sociedade* n. 45 agosto/93.

_____. *Modernização Tecnológica e Relações de Trabalho*. In: FERRETI, Celso João et. al. (org.) *Processo e gestão do Trabalho*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos para quê?*. São Paulo. Cortez, 1988.

_____. *Questões de metodologia do ensino superior – A teoria histórico-cultural da atividade de aprendizagem*. Digitado. Goiânia, 2003.

_____. *A Didática e a Pedagogia do pensar: Formando sujeitos pensantes e críticos*. Digitado. Goiânia, 2001.

_____. *As exigências educacionais contemporâneas e o trabalho do Professor*. Digitado. Goiânia, 2000.

_____. *Organização e Gestão da Escola – Teoria e Prática*. Goiânia: Alternativa, 2004

LOPES, Marcos & PINTO, André Leite França. *Uma abordagem institucional sobre o perfil do administrador de empresas: Estado – Empresa - Universidade*. In: <http://www.angrad.com.br>.

MANACORDA, Mario Alighiero. *O que é o trabalho?* In: *Marx e pedagogia moderna*. SP: Cortez, 1998.

- MARKET, Werner. *Novos paradigmas do conhecimento e modernos conceitos de produção: Implicações para uma nova didática na formação profissional*. In: *Educação e Sociedade - Revista CEDES* - Agosto/2000. Campinas: Cedes, 2000.
- MARTINS, Carlos Benedito. *O que é Sociologia*. (Coleção primeiros passos). São Paulo: Brasiliense, 1999.
- MARTINS, Marcos Francisco. *Ensino técnico e globalização: cidadania ou submissão?* Campinas: Autores Associados, 2000.
- MASETTO, Marcos Tarciso. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2003.
- MAXIMINIANO, Antonio César Amaru. *Teoria Geral da Administração: da ciência à competitividade da economia globalizada*. São Paulo: Atlas, 2000.
- MEGGINSON, Leon C. *Administração, Conceitos e Aplicações*. São Paulo: Harbra, 1998.
- MORAES, Maria C. *O paradigma educacional emergente*. Campinas: Papyrus, 1997.
- MUNIZ, Adir Jaime de Oliveira e Hermínio Augusto Faria. *Teoria Geral da Administração: noções básicas*. São Paulo: Atlas, 2001.
- NUNES, Rodrigues Eliane. *Ensino jurídico – Didática e metodologia numa perspectiva crítica*. Dissertação de mestrado em educação. Goiânia, 2002.
- OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças de. *Planejamento Estratégico: Conceitos, metodologia e práticas*. São Paulo, 2002.
- PAIVA, Vanilda. *O novo paradigma de desenvolvimento: educação, cidadania e trabalho*. In: *Revista Educação e sociedade*, n. 45, agosto/93.
- PARECER nº 0134/2003 de 04/06/2003 CNE/MEC.
- PARO, Vitor H. *Administração escolar: introdução crítica*. São Paulo: Cortez, 1988.
- PEREIRA, Francisco Isidro. *A prática pedagógica da reflexão na ação como método de ensino da identidade do administrador*. In: <http://www.angrad.com.br>
- REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico - cultural da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- REVISTA ANGRAD. Volume 3, número 1, Jan-Mar 2002.
- _____. Volume 3, número 2, Abr-jun 2002.
- _____. Volume 3, número 4, Out-Dez 2002.
- REVISTA ÉPOCA - 1º de setembro de 2003

SALERNO, Mario Sergio. *Trabalho e Organização na Empresa Industrial Integrada e Flexível*. In: FERRETI, Celso João et. al. (org.) *Processo e gestão do Trabalho*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1994.

SANTOS, Boaventura De S. *Um discurso sobre as ciências*. Porto: edições Afrontamento, 1987.

SANTOS, Eloísa Helena. *O saber em Trabalho: A experiência de desenvolvimento tecnológico pelos trabalhadores de uma indústria brasileira*. 19^a RA/1996 ANPED. <http://www.ced.ufsc.br/gttanped/gttedupla.htm>

SENGE, Peter M. *A Quinta Disciplina*. São Paulo: Best Seller, 1998.03

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, Tomás Tadeu (org.). *Liberdades reguladas - A pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis. Vozes, 1998.

_____. *Educação, Trabalho e Currículo na era do pós-trabalho e das pós-política*. In: FERRETI, Celso João et. Al. (orgs). *Trabalho, formação e currículo: Para onde vai a escola?* São Paulo: Xama, 2000.

SIRGADO, Angel Pino. *Pensamento e linguagem: Estudos na perspectiva da psicologia soviética*. Cadernos CEDES - São Paulo: Papirus, 1991.

Site oficial da ANGRAD: www.angrad.com.br

Site oficial do CFA (Conselho Federal de Administração): www.cfa.org.br

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: Uma perspectiva social*. São Paulo. Ática, 2002.

SPECTOR, Nelson. *Manual para redação de teses, projetos de pesquisa e artigos científicos*. RJ. Guanabara Koogan, 2001.

VEIGA. Ilma Passos Alencastro. *Projeto político pedagógico: Continuidade ou transgressão para acertar?* In: CASTANHO, Sergio e CASTANHO, Maria Eugênia L.M. (orgs). *O que há de novo na Educação Superior. Do projeto pedagógico a à Educação transformadora*. Campinas, SP: Papirus, 2000.

_____. *O cotidiano da aula universitária e as dimensões do projeto político pedagógico*. In: CASTANHO, Sergio e CASTANHO, Maria Eugênia L.M. (orgs). *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. Campinas, SP: Papirus, 2001.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2001

ZAMBERLAN, Maria Cristina. *A teoria da atividade: agir para transformar algo*. (Internet). 2001.

Anexos

Anexo I**Questionário para coleta de dados - coordenadores**

- 1- Como é desenvolvido o trabalho de coordenação pedagógica, junto aos professores no sentido de melhorar o desempenho dos acadêmicos?**
- 2- Como a instituição está organizada visando proporcionar um ensino de qualidade?**
- 3- Que diretrizes são estabelecidas pela coordenação em relação a utilização de recursos didático-pedagógicos e em relação a avaliação da aprendizagem?**
- 4- Quais os problemas mais comuns, que surgem junto à coordenação? Problemas de ordem administrativa, pedagógica ou referente ao desempenho do professor?**
- 5- Que avaliação a coordenação faz do grupo de professores? Esta avaliação condiz com a expectativa dos alunos?**
- 6- Que tipo de apoio a instituição proporciona aos professores visando melhoria do desempenho?**
- 7- Quais as maiores reclamações dos acadêmicos em relação a atuação dos professores em sala de aula?**
- 8- Quais as maiores reclamações dos professores em relação aos acadêmicos?**
- 9- Como a coordenação intervém na administração dos conflitos envolvendo professor-aluno?**
- 10- Que métodos podem ser considerados como inovadores na prática em sala de aula adotada pelos professores?**
- 11- Que métodos podem ser destacados como exemplos, em relação a atuação dos professores e condizentes com a proposta didático pedagógica da instituição?**
- 12- Qual o retorno obtido por parte dos alunos em relação a esses métodos?**

Anexo II**Questionário para coleta de dados – professores**

12- Que motivos o levou a atuar como professor? Quais as influências recebidas?

13- Sente-se satisfeito com a profissão? Sente-se entusiasmado com o que faz?

14- Quais os principais problemas na sua relação com a profissão. Que problemas tem enfrentado na atuação em sala de aula?

15- Que fatores poderiam contribuir para a melhoria do aproveitamento acadêmico por parte dos alunos?

16- Como é o seu processo de planejamento, preparação e atuação em sala de aula?

17- Quais as novidades mais recentes no campo teórico da sua disciplina?

18- Quais as suas expectativas em relação a seus alunos, no que se refere ao aprendizado da disciplina?

19- Como é sua/ relação com os seus alunos?

20- Como você auxilia seus alunos no desenvolvimento do pensar crítico em relação a disciplina e ao curso?

21- Você considera que a instituição proporciona o apoio administrativo e pedagógico para a melhoria do desempenho em sala de aula?

22- Você pode enumerar exemplos de como suas aula tem contribuído para a aplicação prática dos conteúdos estudados no dia a dia de seus alunos?

23- Como se processa detalhadamente o seu método de avaliação de aprendizagem?

Anexo III**Modelo de questionário para coleta de dados - alunos**

1 - O que o levou a escolher o curso de Administração de Empresas? Que expectativas você tem em relação ao curso?

2 - Que expectativas os professores tem em relação aos resultados de aprendizagem em relação aos alunos?

3 - Em que os objetivos das disciplinas podem ser úteis para o seu dia a dia profissional?

4 - Você poderia dar exemplos de como os professores relacionam os conteúdos das matérias a problemas e situações práticas?

5 - Você diria que as disciplinas ajudam os alunos a formar conceitos, dominar certos instrumentos de pensamento para lidar com eles na vida prática, na profissão?

6 - O que poderia dizer sobre a preparação de aulas dos professores?

7 - O que pode dizer sobre o domínio de conteúdo por parte dos professores?

8 - Pode dizer quais são as técnicas comumente usadas pelos professores na condução das aulas?

9 - Como se dá o processo de avaliação de aprendizagem por parte dos professores?

10 - O que pode dizer sobre a capacidade dos professores para obterem a cooperação dos alunos, estimular a participação, favorecer o diálogo?

11 - Como é a relação professor – aluno?

12-O que você percebe em relação ao modo de agir de cada professor na sala de aula?

Anexo IV**Dados de pesquisa****Coordenação pedagógica do curso de Administração de Empresas****Instrumento de coleta de dados: entrevista****Instituição A: Faculdade Padrão em Goiânia-Go****Instituição B: FACER em Rubiataba – Go****Instituição C: UNAES-Faculdade de Campo Grande/MS**

Questões	Instituição A	Instituição B	Instituição C
1-Como é desenvolvido o trabalho de coordenação pedagógica, junto aos professores no sentido de melhorar o desempenho dos acadêmicos?	Diálogo constante entre coordenação e equipe de professores e reuniões pedagógicas no início de semestre.	Os professores em sua maioria exercem outras atividades paralelamente a docência. O tempo ‘é exíguo e o contato superficial e deficiente entre coordenação e corpo docente.	Semana pedagógica no início do semestre com reflexões a respeito do trabalho a ser desenvolvido em sala de aula com participação de equipe pedagógica NAP.
2-Como a instituição está organizada visando proporcionar um ensino de qualidade?	Investimento em corpo docente qualificado e monitoramento do trabalho em sala de aula.	Empenho individualizado de cada professor na busca constante de qualidade. A instituição proporciona a estrutura necessária para melhoria do desempenho.	O NAP – Nucleo de apoio pedagógico proporciona o desenvolvimento da capacidade docente, principalmente voltado para os docentes sem formação pedagógica.
3-Que diretrizes são estabelecidas pela coordenação em relação a utilização de recursos didático-pedagógicos e em relação a avaliação da aprendizagem?	Disponibilizar aos professores recursos audiovisuais e outros meios para possibilitar aulas mais criativas e interessantes que levem os alunos a se sentirem mais motivados. A avaliação é feita de forma geral pela coordenação.	Os recursos são disponibilizados para utilização racional. Quanto a avaliação da aprendizagem prevalece a autonomia docente.	Os recursos são disponibilizados de maneira racional exigindo-se do professor planejamento adequado para utilização dos recursos. A avaliação respeita a autonomia docente, porem com monitoramento da IES, visando cumprimento do plano de ensino.
4-Quais os problemas mais comuns, que surgem junto à coordenação? Problemas de ordem administrativa, pedagógica ou referente ao	A maioria dos problemas referem-se a relação professor-aluno, principalmente em relação ao cumprimento de prazos pelos	Problemas de relacionamento entre professores e alunos, avaliações e problemas administrativos no que se	Problemas referente a defasagem de desempenho dos acadêmicos. Pouca base para o ensino superior. Muitos alunos trabalham e tem dificuldades de

<p>desempenho do professor? Mencione</p>	<p>alunos e acertos de notas. Muitos alunos trabalham e tem dificuldades de cumprir prazos.</p>	<p>refere ao traslado de professores de outras cidades, bem como de alunos que moram e trabalham em cidades vizinhas.</p>	<p>aprendizado em relação a disciplinas que envolvem cálculos.</p>
<p>5-Que avaliação a coordenação faz do grupo de professores? Esta avaliação condiz com a expectativa dos alunos?</p>	<p>Corpo docente qualificado que condiz com a expectativa dos alunos.</p>	<p>Em 90% dos casos condiz com a expectativa. Corpo docente de qualidade, mas com alguns problemas em áreas específicas, tais como calculo e contabilidade.</p>	<p>Atende e condiz com a expectativa graças ao trabalho do NAP. Prevalece no entanto aulas tradicionais, expositivas, porem há um grande esforço no sentido de mudar a aula. Alguns professores são mais técnicos e outros mais academicistas, valorizando o sabe teórico e estimulando a reflexão.</p>
<p>6-Que tipo de apoio a instituição proporciona aos professores visando melhoria do desempenho?</p>	<p>A instituição proporciona total liberdade de ação para o professor no desempenho de seu trabalho em sala de aula.</p>	<p>Esforços isolados da coordenação em encontros pedagógicos semestrais, com retorno satisfatório.</p>	<p>NAP, reuniões pedagógicas, avaliação institucional.</p>
<p>7-Quais as maiores reclamações dos acadêmicos em relação a atuação dos professores em sala de aula?</p>	<p>A maioria das reclamações esta relacionada a cumprimento de prazos pelos alunos e problemas com notas.</p>	<p>Problemas referentes a falta de domínio de conteúdo e falta de planejamento da aula.</p>	<p>Professores exigem muito. Passam muitas atividades.</p>
<p>8-Quais as maiores reclamações dos professores em relação aos acadêmicos?</p>	<p>Desinteresse, imaturidade, absenteísmo e falta de base em termos de aprendizagem para cursar o ensino superior.</p>	<p>Desinteresse, imaturidade, absenteísmo e falta de base em termos de aprendizagem para cursar o ensino superior.</p>	<p>O aluno não consegue atingir as expectativas dos professores. Entretanto, os professores tem se esforçado para auxiliar os acadêmicos e tentar resgata-los.</p>
	<p>Busca-se o diálogo com as partes visando superar os problemas.</p>	<p>Busca-se o diálogo com as partes visando superar</p>	<p>Busca-se o diálogo com as partes visando superar os problemas.</p>

<p>9-Como a coordenação intervém na administração dos conflitos envolvendo professor-aluno?</p> <p>10-Que métodos podem ser considerados como inovadores na prática em sala de aula adotada pelos professores?</p> <p>11-Que métodos podem ser destacados como exemplos, em relação a atuação dos professores e condizentes com a proposta didático pedagógica da instituição?</p> <p>12-Qual o retorno obtido por parte dos alunos em relação a esses métodos?</p>	<p>Seminários, visitas técnicas, pesquisa de campo e participação em eventos condizentes com os conteúdos trabalhados em sala. Os seminários e demais atividades suprem lacunas do aprendizado.</p> <p>Simulação de criação de empresas em atividades acadêmicas propostas aos alunos, onde os acadêmicos desenvolvem praticas administrativas.</p> <p>Condição de conciliar a experiência acadêmica com a rotina real no mercado de trabalho.</p>	<p>os problemas.</p> <p>Seminários, visitas técnicas, pesquisa de campo e participação em eventos condizentes com os conteúdos trabalhados em sala, que proporcionam visão generalista e abrangente.</p> <p>Metodologia de realização do estagio supervisionado.</p> <p>Os alunos se entregam as atividades na qual participam efetivamente, superando expectativas.</p>	<p>Os professores no intuito de mudar a aula tem se esforçado bastante, buscando formas diferenciadas: seminários,palestras, etc. Porem sem intervenção da coordenação.</p> <p>Considera que não há métodos inovadores,porem esforços no sentido de mudar a aula.</p> <p>Os alunos respondem satisfatoriamente aos esforços dos professores em mudar a aula.</p>

Anexo V
Dados de pesquisa
Professores do curso de Administração de Empresas
Instrumento de coleta de dados: Questionário
INST. A – FACULDADE PADRAO
IST. B – FACER
INST. C - UNAES

Questões	Instituição A	Instituição B	Instituição C
1-Que motivos o levou a atuar como professor? Quais as influências recebidas?	Muita variação de respostas. Em geral influencias de família, vocação e prazer pela atividade docente.	Muita variação de respostas. Em geral influencias de família, vocação e prazer pela atividade docente.	Muita variação de respostas. Em geral influencias de família, vocação e prazer pela atividade docente.
2-Sente-se satisfeito com a profissão? Sente-se entusiasmado com o que faz?	Respostas curtas em sua maioria, prevalecendo a satisfação e o entusiasmo.	Respostas curtas em sua maioria, prevalecendo a satisfação e o entusiasmo.	Respostas curtas em sua maioria, prevalecendo a satisfação e o entusiasmo.
3-Quais os principais problemas na sua relação com a profissão. Que problemas tem enfrentado na atuação em sala de aula?	Muita variação de respostas, prevalecendo a questão referente ao mau desempenho de alunos com pouco preparo acadêmico.	Muita variação de respostas, prevalecendo a questão referente ao mau desempenho de alunos com pouco preparo acadêmico.	Muita variação de respostas, prevalecendo a questão referente ao mau desempenho de alunos com pouco preparo acadêmico.
4-Que fatores poderiam contribuir para a melhoria do aproveitamento acadêmico por parte dos alunos?	Respostas bastante variadas,prevalecendo a necessidade de maior qualificação no ensino médio.	Respostas bastante variadas,prevalecendo a necessidade de maior qualificação no ensino médio.	Respostas bastante variadas,prevalecendo a necessidade de maior qualificação no ensino médio.

<p>5-Como é o seu processo de planejamento, preparação e atuação em sala de aula?</p>	<p>Respostas variadas, prevalecendo a questão da elaboração do plano de ensino, moldado no aspecto crítico em relação a conteúdos que são discutidos com alunos.</p>	<p>Respostas bastante variadas,prevalecendo a necessidade de maior qualificação no ensino médio.</p>	<p>Respostas bastante variadas,prevalecendo a necessidade de maior qualificação no ensino médio.</p>
<p>6-Quais as novidades mais recentes no campo teórico da sua disciplina?</p>	<p>Respostas bastante variadas prevalecendo as atualizações de livros de texto e questões referentes a atualidades mercadológicas.</p>	<p>Respostas bastante variadas prevalecendo as atualizações de livros de texto e questões referentes a atualidades mercadológicas.</p>	<p>Respostas bastante variadas prevalecendo as atualizações de livros de texto e questões referentes a atualidades mercadológicas.</p>
<p>7-Quais as suas expectativas em relação a seus alunos, no que se refere ao aprendizado da disciplina?</p>	<p>Respostas bastante variadas, prevalecendo a expectativa em torno de uma maior aprendizado por parte dos acadêmicos.</p>	<p>Respostas bastante variadas prevalecendo as atualizações de livros de texto e questões referentes a atualidades mercadológicas.</p>	<p>Respostas bastante variadas prevalecendo as atualizações de livros de texto e questões referentes a atualidades mercadológicas.</p>
<p>8-Como é sua relação com os seus alunos?</p>	<p>Respostas sem muita variação . Amizade e respeito.</p>	<p>Respostas sem muita variação . Amizade e respeito</p>	<p>Respostas sem muita variação . Amizade e respeito</p>
<p>9-Como você auxilia seus alunos no desenvolvimento do pensar crítico em relação a disciplina e ao curso?</p>	<p>Respostas muito variadas, prevalecendo discussões em grupo, leitura de textos e debates.</p> <p>Respostas muito</p>	<p>Respostas muito variadas, prevalecendo discussões em grupo, leitura de textos e debates.</p> <p>Respostas muito</p>	<p>Respostas muito variadas, prevalecendo discussões em grupo, leitura de textos e debates.</p>

<p>11-Você considera que a instituição proporciona o apoio administrativo e pedagógico para a melhoria do desempenho em sala de aula?</p> <p>12-Você pode enumerar exemplos de como suas aula tem contribuído para a aplicação prática dos conteúdos estudados no dia a dia de seus alunos?</p> <p>13-Como se processa detalhadamente o seu método de avaliação de aprendizagem ?</p>	<p>variadas. Os professores dividem opiniões a respeito creditando ou não o apoio administrativo da instituição</p> <p>Respostas variadas, prevalecendo exercícios em sala com aplicação no dia a dia de trabalho, debates em sala sobre temas atuais.</p> <p>Respostas sem muita variação em relação a aplicação de provas, trabalhos, seminários, etc.</p>	<p>variadas. Os professores dividem opiniões a respeito creditando ou não o apoio administrativo da instituição</p> <p>Respostas variadas, prevalecendo exercícios em sala com aplicação no dia a dia de trabalho, debates em sala sobre temas atuais.</p> <p>Respostas sem muita variação em relação a aplicação de provas, trabalhos, seminários, etc.</p>	<p>Respostas muito variadas. Os professores dividem opiniões a respeito creditando ou não o apoio administrativo da instituição</p> <p>Respostas variadas, prevalecendo exercícios em sala com aplicação no dia a dia de trabalho, debates em sala sobre temas atuais.</p> <p>Respostas sem muita variação em relação a aplicação de provas, trabalhos, seminários, etc.</p>

Anexo VI**Dados de pesquisa****Alunos do curso de Administração de Empresas****Instituição A: Faculdade Padrão – Goiânia/GO****Instituição B: FACER - Rubiataba****Instituição C: UNAES – Campo Grande/MS**

Questões	Instituição A	Instituição B	Instituição C
1-O que o levou a escolher o curso de Administração de Empresas? Que expectativas você tem em relação ao curso?	Grande variação de respostas, porém prevalece a preocupação com possibilidade de emprego e melhoria funcional no local de trabalho. Alguns alunos, entretanto revelaram estar desmotivados em função dos métodos tradicionais e repetitivos de ensino, com pouca atividade pratica.	Grande variação de respostas, porém prevalece a preocupação com possibilidade de emprego e melhoria funcional no local de trabalho. Alguns alunos, entretanto revelaram estarem desmotivados em função dos métodos tradicionais e repetitivos de ensino, com pouca atividade pratica.	Grande variação de respostas, porém prevalece a preocupação com possibilidade de emprego e melhoria funcional no local de trabalho. Alguns alunos, entretanto revelaram estar desmotivados em função dos métodos tradicionais e repetitivos de ensino, com pouca atividade pratica.
2-Que expectativas os professores tem em relação aos resultados de aprendizagem em relação aos alunos?	Que os alunos, entendam, compreendam a disciplina e que o aprendizado possa servir para o futuro profissional do acadêmico	Embora nem todos apresentem aos alunos suas expectativas, espera-se que os acadêmicos compreendam o conteúdo da disciplina Ensinada.	Que os conteúdos ensinados possam ser aprendidos e utilizados pelos alunos na vida profissional
3-Em que os objetivos das disciplinas podem ser úteis para o seu dia a dia profissional?	As disciplinas são úteis, pois a maioria são aplicáveis ao dia a dia profissional	São úteis porque os ensinamentos são utilizados no trabalho	Auxiliam na atividade profissional, ajudando a solucionar problemas e a crescer profissionalmente
4-Você poderia dar exemplos de como os professores relacionam os conteúdos das matérias a problemas e situações práticas?	Respostas bastante variadas, envolvendo diversos professores de diversas disciplinas, o que leva a deduzir que os professores adotam a prática de relacionar conteúdos com situações práticas	Respostas bastante variadas, envolvendo diversos professores de diversas disciplinas, o que leva a deduzir que os professores adotam a prática de relacionar conteúdos com situações práticas	Respostas bastante variadas, envolvendo diversos professores de diversas disciplinas, o que leva a deduzir que os professores adotam a prática de relacionar conteúdos com situações práticas

<p>5-Você diria que as disciplinas ajudam os alunos a formar conceitos, dominar certos instrumentos de pensamento para lidar com eles na vida prática, na profissão?</p>	<p>O conjunto das disciplinas formam o embasamento teórico necessário, úteis para a formação dos conceitos e desenvolvimento do pensamento em torno da prática profissional.</p>	<p>Respostas bastante variadas, embora ratificando a utilidade das disciplinas no desenvolvimento profissional</p>	<p>Embora haja diversidade de respostas, o pensamento da maioria dos acadêmicos, com raríssimas exceções, são positivas em relação à questão.</p>
<p>6-O que poderia dizer sobre a preparação de aulas dos professores?</p>	<p>Muita variação nas respostas, revelando que a maioria prepara bem as aulas, embora de maneira tradicional e repetitiva sem muita variação</p>	<p>Muita variação nas respostas, revelando que a maioria prepara bem as aulas, embora de maneira tradicional e repetitiva sem muita variação</p>	<p>Muita variação nas respostas, revelando que a maioria prepara bem as aulas, embora de maneira tradicional e repetitiva sem muita variação</p>
<p>7-O que pode dizer sobre o domínio de conteúdo por parte dos professores?</p>	<p>Pouca variação de respostas: Varia de professor para professor, mas a maioria demonstra domínio de conteúdo.</p>	<p>Uns mais outros menos, dependendo do professor. Em geral demonstram domínio do conteúdo.</p>	<p>Muita variação nas respostas, embora considerem o fato de que alguns professores demonstram maior domínio de conteúdo.</p>
<p>8-Pode dizer quais são as técnicas comumente usadas pelos professores na condução das aulas?</p>	<p>Pouquíssima variação nas respostas: aulas tradicionais, com utilização de quadro e giz, textos para leitura, retroprojeter, datashow e filmes.</p>	<p>Pouquíssima variação nas respostas: aulas tradicionais, com utilização de quadro e giz, textos para leitura, retroprojeter, datashow e filmes.</p>	<p>Pouquíssima variação nas respostas: aulas tradicionais, com utilização de quadro e giz, textos para leitura, retroprojeter, datashow e filmes.</p>
<p>9-Como se dá o</p>	<p>Pouquíssimas variações de respostas: Prova e</p>	<p>Pouquíssimas variações de respostas: Prova e atividades em sala e trabalhos para ajudar na</p>	<p>Pouquíssimas variações de respostas: Prova e</p>

<p>processo de avaliação de aprendizagem por parte dos professores?</p>	<p>atividades em sala e trabalhos para ajudar na nota. As atividades extra-sala foram consideradas por muitos como inócuas e improdutivas.</p>	<p>nota. Os trabalhos foram considerados por muitos como improdutivos.</p>	<p>atividades em sala e trabalhos para ajudar na nota. Muitos reclamaram das dificuldades com atividades extra-sala porque trabalham.</p>
<p>10-O que pode dizer sobre a capacidade dos professores para obterem a cooperação dos alunos, estimular a participação, favorecer o diálogo?</p>	<p>Muitas variações de respostas em função da variação de comportamento e estilo de cada professor, mas em geral a postura dos professores favorece o diálogo, quando necessário.</p>	<p>Muitas variações de respostas em função da variação de comportamento e estilo de cada professor, mas em geral a postura dos professores favorece o diálogo, quando necessário.</p>	<p>Muitas variações de respostas em função da variação de comportamento e estilo de cada professor, mas em geral a postura dos professores favorece o diálogo, quando necessário.</p>
<p>11-Como é a relação professor – aluno?</p>	<p>Respostas bastante variadas, prevalecendo o respeito e profissionalismo</p>	<p>Respostas bastante variadas, prevalecendo o respeito e profissionalismo</p>	<p>Respostas bastante variadas, prevalecendo o respeito e profissionalismo</p>
<p>12-O que você percebe em relação ao modo de agir de cada professor , na sala de aula?</p>	<p>Respostas bastante variadas, prevalecendo o fato de que alguns professores por demonstrarem maior domínio de conteúdo e maior traquejo, conseguem captar maior atenção dos alunos e são mais seguros.</p>	<p>Respostas bastante variadas, prevalecendo o fato de que alguns professores por demonstrarem maior domínio de conteúdo e maior traquejo, conseguem captar maior atenção dos alunos e são mais seguros.</p>	<p>Respostas bastante variadas, prevalecendo o fato de que alguns professores por demonstrarem maior domínio de conteúdo e maior traquejo, conseguem captar maior atenção dos alunos e são mais seguros.</p>

PARECER HOMOLOGADO(*)

(*) Despacho do Ministro, publicado no Diário Oficial da União de 05/09/2003.

Republicado no Diário Oficial da União de 09/09/2003.


MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

INTERESSADO: Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Superior		UF: DF
ASSUNTO: Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Administração		
RELATORES CONSELHEIROS: José Carlos Almeida da Silva e Lauro Ribas Zimmer		
PROCESSO Nº: 23001.000074/2002-10		
PARECER Nº CES/CNE 0134/2003	COLEGIADO: CES	APROVADO EM: 4/6/2003

I – RELATÓRIO

A Lei 9.131, sancionada em 24/11/95, deu nova redação ao Art. 9º, § 2º, alínea “c”, da então LDB 4.024/61, conferindo à Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação a competência para “a elaboração do projeto de Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN, **que orientarão os cursos de graduação, a partir das propostas a serem enviadas pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação ao CNE**”, tal como viria a estabelecer o inciso VII do art. 9º da nova LDB 9.394, de 20/12/96, publicada em 23/12/96.

Para orientar a elaboração das propostas de Diretrizes Curriculares Nacionais, o CNE/CES já havia editado os Pareceres 776, de 3/12/97, e 583/2001, tendo a SESu/MEC publicado o Edital 4, de 4/12/97, convocando as instituições de ensino superior para que realizassem ampla discussão com a sociedade científica, ordens e associações profissionais, associações de classe, setor produtivo e outros envolvidos do que resultassem propostas e sugestões para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação, contribuições essas, significativas, a serem sistematizadas pelas Comissões de Especialistas de Ensino de cada área.

A Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação aprovou também, em 11/3/2003, o Parecer CES 067/2003, contendo todo um referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação, inclusive para o efetivo entendimento da transição entre o regime anterior e o instituído pela nova LDB 9.394/96, como preceitua o seu Art. 90, tendo, por razões de ordem metodológica, estabelecido um paralelo entre Currículos Mínimos Nacionais, Profissionalizantes, e Diretrizes Curriculares Nacionais.

Constata-se que, quanto aos Currículos Mínimos, o Referencial enfocou a concepção, abrangência e objetivos dos referidos currículos, fixados por curso de graduação, ensejando as respectivas formulações de grades curriculares cujo atendimento implicava fornecer diplomas profissionais, assegurado o exercício das prerrogativas e o direito de cada profissão. No entanto, quanto às Diretrizes Curriculares Nacionais o Parecer elencou os princípios que lhes

embasam a formulação, disto resultando o nítido referencial entre o regime anterior e o proposto para nova ordem jurídica.

Ainda sobre o Referencial esboçado no Parecer 067/2003, verifica-se que existem mesmo determinadas diretrizes que poderiam ser consideradas comuns aos cursos de graduação, enquanto outras atenderiam à natureza e às peculiaridades de cada curso, desde que fossem contempladas as alíneas “a” a “g” do item II do Parecer 583/2001, “litteris”:

“a- Perfil do formando/egresso/profissional - conforme o curso, o projeto pedagógico deverá orientar o currículo para um perfil profissional desejado;

“b- Competência/habilidades/attitudes.

“c- Habilitações e ênfase.

“d- Conteúdo curriculares.

“e- Organização do curso.

“f- Estágios e atividades complementares

“g- Acompanhamento e Avaliação”.

É evidente que as Diretrizes Curriculares Nacionais, longe de serem consideradas como um corpo normativo, rígido e engessado, a se confundirem com os antigos Currículos Mínimos Profissionalizantes, objetivam, ao contrário “servir de referência para as instituições na organização de seus programas de formação, permitindo flexibilidade e priorização de áreas de conhecimento na construção dos currículos plenos. Devem induzir à criação de diferentes formações e habilitações para cada área do conhecimento, possibilitando ainda definirem **múltiplos perfis profissionais**, garantindo uma maior diversidade de carreiras, promovendo a integração do ensino de graduação com a pós-graduação, **privilegiando, no perfil de seus formandos, as competências intelectuais que reflitam a heterogeneidade das demandas sociais**”.

Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Administração devem refletir uma dinâmica que atenda aos diferentes perfis de desempenho a cada momento exigidos pela sociedade, nessa “heterogeneidade das mudanças sociais” sempre acompanhadas de novas e mais sofisticadas tecnologias, a exigir contínuas revisões do Projeto Pedagógico de um curso para que ele se constitua a caixa de ressonância dessas efetivas demandas, através de um profissional adaptável e com a suficiente autonomia intelectual e de conhecimento para que se ajuste sempre às necessidades emergentes.

Sem dúvida este é um novo tempo, em que as instituições de ensino superior responderão pelo padrão de qualidade do Curso de Graduação em Administração de forma a atender, dentre outros, o Art. 43, incisos II e III, da LDB 9.394/96, comprometendo-se por preparar profissionais aptos para a sua inserção no campo do desenvolvimento social, segundo as peculiaridades da graduação, resultando, não propriamente um profissional “preparado”, mas profissional apto às mudanças e, portanto, adaptável.

Sendo o Conselho Nacional de Educação uma instituição de Estado e não de Governo, constitui-se ele um espaço democrático por excelência, onde se discutem e se refletem sobre todas as contribuições que possam, de algum modo, enriquecer as Diretrizes Curriculares de um determinado curso, para que, sendo nacionais, se adequem àquelas expectativas de maior amplitude, naquilo que é geral e comum a todos, e ao mesmo tempo ensejem a flexibilização necessária para o atendimento regional, comunitário, local, “segundo

as exigências do meio” e de cada época, como preconiza a lei. Por esta razão, foi acolhida parte significativa das novas contribuições encaminhadas especialmente pelo Conselho Federal de Administração e pela Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração – ANGRAD.

Por fim, vale salientar que as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração serão analisadas por tópico específico, a seguir destacado, em cada situação concreta.

- **Organização do Curso**

A organização do Curso de Graduação em Administração, observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais e os Pareceres desta Câmara, indicará claramente o regime de oferta, os componentes curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, a monografia como componente opcional da Instituição, o sistema de avaliação, o perfil do formando, as competências e habilidades, os conteúdos curriculares e a duração do curso, sem prejuízo de outros aspectos que tornem consistente o referido projeto pedagógico.

- **Projeto Pedagógico**

As instituições de ensino superior deverão, na elaboração do projeto pedagógico do curso de Graduação em Administração, definir, com clareza, os elementos que lastreiam a própria concepção do curso, com suas peculiaridades e contextualização, o seu currículo pleno e sua adequada operacionalização e coerente sistemática de avaliação, destacando-se os seguintes elementos estruturais, sem prejuízo de outros:

- I - objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social;
- II - condições objetivas de oferta e a vocação do curso;
- III - cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso;
- IV - formas de realização da interdisciplinaridade;
- V - modos de integração entre teoria e prática;
- VI - formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;
- VII - modos da integração entre graduação e pós-graduação, quando houver;
- VIII - cursos de pós-graduação *lato sensu*, nas modalidades especialização, integradas e/ou subseqüentes à graduação, e de aperfeiçoamento, de acordo com a evolução das ciências, das tecnologias e das efetivas demandas do desempenho profissional, observadas as peculiaridades de cada área do conhecimento e de atuação;
- IX - incentivo à pesquisa, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica;
- X - concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado, suas diferentes formas e condições de realização, observado o respectivo regulamento;
- XI - concepção e composição das atividades complementares; e
- XII - oferta de cursos seqüenciais e de tecnologia, quando for o caso.

O Projeto Pedagógico de cada Curso de Graduação em Administração, por seu turno, poderá admitir Linhas de Formação Específicas, nas diversas áreas da Administração, para melhor atender às demandas institucionais e sociais.

- **Perfil Desejado do Formando**

O curso de Administração deve ensejar condições para que o bacharel em Administração esteja capacitado a compreender as questões científicas, técnicas, sociais e econômicas da produção e de seu gerenciamento no seu conjunto, observados os níveis graduais do processo de tomada de decisão, bem como a desenvolver o alto gerenciamento e a assimilação de novas informações, apresentando flexibilidade intelectual e adaptabilidade contextualizada no trato de situações diversas presentes ou emergentes nos vários segmentos do campo de atuação do administrador.

O Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Administração deve estar comprometido com o perfil desejado do graduando. Por isto mesmo serão estabelecidas as condições para que o bacharel esteja capacitado a compreender as questões científicas, técnicas, sociais e econômicas da produção e de seu gerenciamento, observados os níveis graduais do processo de tomada de decisão, apresentando flexibilidade intelectual e adaptabilidade contextualizada no trato de situações diversas, presentes ou emergentes, nos vários segmentos do campo de atuação do administrador.

- **Competências e Habilidades**

Os cursos de graduação de Administração devem formar profissionais que revelem, pelo menos, as seguintes competências e habilidades:

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

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

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

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

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

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

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

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

- **Conteúdos Curriculares**

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

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

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

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

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

- **Organização Curricular**

O Projeto Pedagógico do Curso de Administração se reflete, indubitavelmente, em sua organização curricular, para a qual a instituição de ensino superior exercitará seu potencial inovador e criativo, com liberdade e flexibilidade, e estabelecerá expressamente as condições para a efetiva conclusão do curso e subsequente colação de grau, desde que comprovadas a indispensável integralização curricular e o tempo útil fixado para o curso, de acordo com os seguintes regimes acadêmicos que as Instituições de Ensino Superior adotarem: regime seriado anual; regime seriado semestral; sistema de créditos com matrícula por disciplina ou por módulos acadêmicos, com a adoção de pré-requisitos, ou outros modelos operacionais que atendam, pelo menos, aos mínimos de dias letivos, ou aos créditos/carga horária atribuídos ao curso.

- **Estágio Curricular Supervisionado**

O Projeto Pedagógico do Curso de graduação em Administração deve contemplar objetivamente a realização de estágios curriculares supervisionados, tão importantes para a dinâmica do currículo com vistas à implementação do perfil desejado para o formando, não os confundindo com determinadas práticas realizadas em instituições e empresas, a título de “estágio profissional”, que mais se assemelha a uma prestação de serviço, distanciando-se das características e finalidades específicas dos estágios curriculares supervisionados.

Voltado para desempenhos profissionais antes mesmo de se considerar concluído o curso, é necessário que, à proporção que os resultados do estágio forem sendo verificados, interpretados e avaliados, o estagiário esteja consciente do seu atual perfil, naquela fase, para

que ele próprio reconheça a necessidade da retificação da aprendizagem, nos conteúdos e práticas em que revelara equívocos ou insegurança de domínio, importando em reprogramação da própria prática supervisionada, assegurando-se-lhe reorientação teórico-prática para a melhoria do exercício profissional.

Dir-se-á, então, que Estágio Curricular Supervisionado é componente direcionado à consolidação dos desempenhos profissionais desejados inerentes ao perfil do formando, devendo cada Instituição, por seus colegiados superiores acadêmicos, aprovar o correspondente regulamento de estágio, com suas diferentes modalidades de operacionalização.

Assim sendo, o estágio poderá ser realizado na própria Instituição de ensino, mediante laboratórios que congreguem as diversas ordens práticas correspondentes aos diferentes pensamentos das Ciências da Administração e desde que sejam estruturados e operacionalizados de acordo com regulamentação própria, aprovada pelo Conselho Superior Acadêmico competente, na instituição.

Convém enfatizar que as atividades de estágio deverão ser reprogramadas e reorientadas de acordo com os resultados teórico-práticos gradualmente revelados pelo aluno, até que os responsáveis pelo estágio curricular possam considerá-lo concluído, resguardando, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício da profissão.

Portanto, o Estágio Curricular Supervisionado deve ser concebido como conteúdo curricular implementador do perfil do formando, consistindo numa atividade opcional da instituição, no momento da definição do projeto pedagógico do curso, tendo em vista a consolidação prévia dos desempenhos profissionais desejados.

- **Atividades Complementares**

As Atividades Complementares, por seu turno, devem possibilitar o reconhecimento, por avaliação, de habilidades e competências do aluno, inclusive adquiridas fora do ambiente escolar, hipóteses em que o aluno alargará o seu currículo com experimentos e vivências acadêmicos, internos ou externos ao curso, não se confundindo estágio curricular, supervisionado, com a amplitude e a rica dinâmica das Atividades Complementares.

Orientam-se, desta maneira, a estimular a prática de estudos independentes, transversais, opcionais, de interdisciplinaridade, de permanente e contextualizada atualização profissional específica, sobretudo nas relações com o mundo do trabalho, estabelecidas ao longo do curso, notadamente integrando-as às diversas peculiaridades regionais e culturais.

Nesse sentido, as Atividades Complementares podem incluir projetos de pesquisa, monitoria, iniciação científica, projetos de extensão, módulos temáticos, seminários, simpósios, congressos, conferências, além de disciplinas oferecidas por outras instituições de ensino ou de regulamentação e supervisão do exercício profissional, ainda que esses conteúdos não estejam previstos no currículo pleno de uma determinada instituição mas nele podem ser aproveitados porque circulam em um mesmo currículo, de forma interdisciplinar, e se integram com os demais conteúdos realizados.

Em resumo, as Atividades Complementares são componentes curriculares que possibilitam o reconhecimento, por avaliação, de habilidades, conhecimentos e competências

do aluno, inclusive adquiridas fora do ambiente escolar, incluindo a prática de estudos e atividades independentes, transversais, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mundo do trabalho e com as ações de extensão junto à comunidade.

Trata-se, portanto, de componentes curriculares enriquecedores e implementadores do próprio perfil do formando, sem que se confundam com estágio curricular supervisionado.

Nesse mesmo contexto, estão as atividades de extensão que podem e devem ser concebidas no Projeto Pedagógico do Curso, atentando-se para a importante integração das atividades do curso de Administração com as experiências da vida cotidiana na comunidade, até mesmo nos mercados informais ou emergentes, alguns dos quais estimulados até por programas de governo. Com efeito, fica estabelecida a coerência com o disposto no art. 44, inciso IV, da LDB 9.394/96, cuja finalidade básica, dentre outras, consiste em propiciar à comunidade o estabelecimento de uma relação de reciprocidade com a instituição, podem ser integradas nas Atividades Complementares, enriquecedoras e implementadoras do próprio perfil do formando, sem que se confundam com Estágio Curricular, Supervisionado.

- **Acompanhamento e Avaliação**

As IES deverão adotar formas específicas e alternativas de avaliação, internas e externas, sistemáticas, envolvendo todos quantos se contêm no processo do curso, centradas em aspectos considerados fundamentais para a identificação do perfil do formando, estando presentes o desempenho da relação professor x aluno, a parceria do aluno para com a instituição e o professor.

Importante fator para a avaliação das instituições é a produção que elas podem colocar à disposição da sociedade e de todos quantos se empenhem no crescimento e no avanço da ciência e da tecnologia. Com efeito, a produção que uma Instituição divulga, publica, socializa, certamente será um forte e ponderável indicador para o acompanhamento e avaliação sobre a Instituição, sobre o curso e para os alunos em particular que, durante o próprio curso, já produzem, como reflexo da consciência que possuem quanto ao desenvolvimento de suas potencialidades.

Em síntese, as instituições de ensino superior deverão adotar formas específicas e alternativas de avaliação, internas e externas, sistemáticas, envolvendo todos quantos se contêm no processo do curso, centradas em aspectos considerados fundamentais para a identificação do perfil do formando, destacando-se, de logo, a exigência legal no sentido de que os planos de ensino, a serem fornecidos aos alunos antes do início do período letivo, deverão conter, além dos conteúdos e das atividades, a metodologia do processo de ensino-aprendizagem, os critérios de avaliação a que serão submetidos e a bibliografia básica.

- **Monografia/Projetos/Trabalho de Conclusão de Curso**

Ainda como componente curricular e mecanismo de avaliação, é necessário que o Projeto Pedagógico do Curso de Administração contenha a clara opção de cada instituição de ensino superior sobre a inclusão de Trabalho de Conclusão de Curso, sob a modalidade de monografia ou de projetos, para efeito de avaliação final e definitiva do aluno.

Desta maneira, o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC deve ser entendido como um componente curricular opcional da Instituição que, se o adotar, poderá ser desenvolvido nas

modalidades de monografia, projeto de iniciação científica ou projetos de atividades centrados em determinada área teórico-prática ou de formação profissional do curso, na forma disposta em regulamento próprio.

Optando a Instituição por incluir no currículo do curso de graduação em Administração Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, nas modalidades referidas, deverá emitir regulamentação própria, aprovada pelo seu Conselho Superior Acadêmico, contendo, obrigatoriamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, além das diretrizes técnicas relacionadas com a sua elaboração.

II – VOTO DO(A) RELATOR(A)

Voto favoravelmente à aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Administração, na forma deste Parecer e do Projeto de Resolução em anexo, do qual é parte integrante.

Brasília-DF, em 4 de junho de 2003.

Conselheiro José Carlos Almeida da Silva – Relator

Conselheiro Lauro Ribas Zimmer – Relator

III - DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Superior aprova por unanimidade o voto do(a) Relator(a).
Sala das Sessões, em 4 de junho de 2003.

Conselheiro Éfrem de Aguiar Maranhão - Presidente

Conselheiro Edson de Oliveira Nunes - Vice-Presidente

PARECER HOMOLOGADO(*)

(*) Despacho do Ministro, publicado no Diário Oficial da União de 05/09/2003.
 Republicado no Diário Oficial da União de 09/09/2003.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
 CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR**

RESOLUÇÃO Nº DE DE DE 2003.

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

O PRESIDENTE DA CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais, com fundamento no art. 9º, § 2º, alínea “c”, da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, tendo em vista as diretrizes e os princípios fixados pelos Pareceres CES/CNE n.ºs. 776/97, de 03/12/97, e 583/2001, de 04/04/2001, e as Diretrizes Curriculares Nacionais elaboradas pela Comissão de Especialistas de Ensino de Administração, propostas ao CNE pela SESu/MEC, considerando o que consta dos Pareceres CES/CNE n.ºs. 067/2003 e...../2003, aprovados, respectivamente, em 11/03/2003 e / / , homologados pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em de 2003,

RESOLVE:

Art. 1º. O Curso de Graduação em Administração, bacharelado, observará as Diretrizes Curriculares Nacionais aprovadas nos termos desta Resolução e dos Pareceres CES/CNE n.ºs. 067/2002 e/2003.

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

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

- I - objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social;
- II - condições objetivas de oferta e a vocação do curso;
- III - cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso;
- IV - formas de realização da interdisciplinaridade;

- V - modos de integração entre teoria e prática;
- VI - formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;
- VII - modos de integração entre graduação e pós-graduação, quando houver;
- VIII - cursos de pós-graduação *lato sensu*, nas modalidades especialização integrada e/ou subsequente à graduação, de acordo com o surgimento das diferentes manifestações teórico-práticas e tecnológicas aplicadas às Ciências da Administração, e de aperfeiçoamento, de acordo com as efetivas demandas do desempenho profissional;
- IX - incentivo à pesquisa, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica;
- X - concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado, suas diferentes formas e condições de realização, observado o respectivo regulamento;
- XI - concepção e composição das atividades complementares; e
- XII - inclusão opcional de trabalho de conclusão de curso sob as modalidades monografia, projeto de iniciação científica ou projetos de atividades centrados em área teórico-prática ou de formação profissional, na forma como estabelecer o regulamento próprio.

§ 2º. Os Projetos Pedagógicos do Curso de Graduação em Administração poderão admitir Linhas de Formação Específicas, nas diversas áreas da Administração, para melhor atender às demandas institucionais e sociais.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

§ 3º. Optando a instituição por incluir no currículo do Curso de Graduação em Administração o Estágio Supervisionado de que trata este artigo, deverá emitir regulamentação própria, aprovada pelo seu Conselho Superior Acadêmico, contendo,

obrigatoriamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, observado o disposto no parágrafo precedente.

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

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

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

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

Art. 10. A duração do curso de graduação em Administração será estabelecida em Resolução específica da Câmara de Educação Superior.

Art. 11. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.