

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E ECONÔMICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**

ROSIANE DA SILVA VIANA BOLZAN

**A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES NOS CURSOS DE
GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO NAS
UNIVERSIDADES FEDERAIS DOS ESTADOS DO
ESPÍRITO SANTO, DO RIO DE JANEIRO E DE SÃO
PAULO**

VITÓRIA

2018

ROSIANE DA SILVA VIANA BOLZAN

**A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES NOS CURSOS DE
GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO NAS
UNIVERSIDADES FEDERAIS DOS ESTADOS DO
ESPÍRITO SANTO, DO RIO DE JANEIRO E DE SÃO
PAULO**

Projeto de Pesquisa apresentado ao Curso de Mestrado em Administração do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para avaliação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Susane Petinelli Souza

VITÓRIA

2018

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

Bolzan, Rosiane da Silva Viana, 1981-
B694c A constituição dos saberes nos cursos de graduação em
administração nas universidades federais dos estados do Espírito
Santo, do Rio de Janeiro e de São Paulo / Rosiane da Silva Viana
Bolzan. – 2018.
110 f. : il.

Orientador: Susane Petinelli Souza.

Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade
Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Jurídicas e
Econômicas.

1. Administração - Estudo e ensino (Superior). 2.
Conhecimento e aprendizagem. 3. Universidades e faculdades -
Administração. 4. Educação baseada na competência. 5.
Currículos - Planejamento. I. Souza, Susane Petinelli. II.
Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências
Jurídicas e Econômicas. III. Título.

CDU: 65

Elaborado por Perla Rodrigues Lôbo – CRB-6 ES-527/O

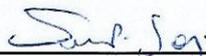
ROSIANE DA SILVA VIANA BOLZAN

**A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO
EM ADMINISTRAÇÃO NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DOS
ESTADOS DO ESPÍRITO SANTO, DO RIO DE JANEIRO E DE SÃO
PAULO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração do Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Administração.

Aprovada em 9 de agosto de 2018.

COMISSÃO EXAMINADORA



Profª. Drª. Susane Petinelli Souza
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora



Profª. Drª. Márcia Prezotti Palassi
Universidade Federal do Espírito Santo



Prof. Dr. Bruno Felix Von Borell de Araujo
Fucape *Business School*

AGRADECIMENTOS

Um ciclo se fecha, mas não se finda. A lição que esta vivência me traz: é a importância de acreditar em minhas ações e de investir forças para o meu sonho tornar possível. **SUPERAÇÃO!** é a palavra que resume esta conquista. Muito feliz por consegui chegar até aqui, apesar de ser mãe, filha, mulher, negra, cristã, esposa e desempregada. Nesta trajetória, várias pessoas contribuíram para esta conquista, pessoas que contribuíram diretamente e indiretamente, me arriscarei em citar o nome de algumas, o que não significa que seja mais ou menos importante das que não citarei, pois considero impossível descrever em páginas todos os nomes, conversas e vivências que fizeram parte deste aprendizado.

Agradeço à minha amada e querida mãe, que à sua maneira muito contribuiu no que sou hoje. Sua história de vida muito colaborou para que pudesse me esforçar ainda mais e tornar meus sonhos possíveis.

Meu irmão, Ronaldo, sua trajetória e esforço me fizeram enxergar que é possível tornar um sonho em realidade. Obrigada pelo incentivo.

Ao meu marido, Fabiano, sua parceria, apoio e compreensão contribuíram muito para alcance dos meus objetivos. Obrigada por estar ao meu lado. A conquista é nossa!

Ester, minha filha amada, você me fez compreender a importância de um olhar sensível. Participar de sua educação me proporciona enxergar e entender como posso reforçar certas atitudes nas pessoas inconscientemente. Obrigada por este aprendizado!

Meus agradecimentos à família e amigos, nomes como Mara, Dayane, Rosana, Eidi e Thamires foram essenciais no apoio do meu sonho. Obrigada por terem doado um pouco de seus momentos no cuidado com a minha filha para conseguir me dedicar e concluir este trabalho.

Agradeço a todos os meus amigos, em especial, aos amigos que fiz no curso, pessoas que me deram as mãos e me fizeram acreditar em minha capacidade, Edemir, Geciane e Mariana meu muito obrigada! leituras, conversas e ouvidos foram de grande valia para que eu pudesse prosseguir e conquistar este título.

Vinicius, não poderia me esquecer de você, o seu grande apoio foi fundamental para que eu pudesse chegar até aqui. Obrigada!

Agradeço à minha orientadora, professora Susane Petinelli Souza pela orientação paciente, ao professor Bruno Felix Von Borell de Araújo e Márcia Prezotti Palassi pelas contribuições valiosas para este estudo. Ao professor Eloisio Moulin de Souza, suas aulas foram de grande relevância para o entendimento da analítica de Michael Foucault.

Michael Foucault, sua analítica sobre a sociedade foi imprescindível para que minhas reflexões críticas fossem realizadas, além de me fazer entender que minha construção história, me faz o que sou hoje.

Agradeço acima de tudo a Deus, minha maior estrutura, sem minha fé nele, apesar das dificuldades, a minha trajetória se tornaria ainda mais difícil. É dele toda honra e toda glória!

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar a constituição dos saberes na formação em Administração nos cursos de graduação das universidades federais do Estado do Espírito Santo, do Estado do Rio de Janeiro e do Estado de São Paulo. Na tentativa de responder a este objetivo, foi realizada uma investigação nos perfis do curso e analisados os saberes e os sujeitos administrador. A abordagem metodológica escolhida para este estudo foi a da Análise Histórica por meio da técnica de análise documental. A produção dos dados foi feita mediante a análise de um conjunto de 08 (oito) projetos pedagógicos. Os dados extraídos foram contemplam nos seguintes subtópicos: perfil das DCNs, perfil adaptativo, foco em formar profissionais competentes, metodologias de ensino, conhecimentos obrigatórios à formação em administração, a questão da produção de um perfil de administrador e o formalismo no ensino em administração. A pesquisa proporcionou um entendimento de que os saberes prescritos em projetos pedagógicos dos cursos de Graduação em Administração são constituídos com base em um conhecimento inflexível, que impõem um modo de ser administrador; que o ensino ofertado aos alunos é incompatível com os diferentes espaços que o administrador pode ocupar; que os responsáveis pela elaboração dos projetos pedagógicos são conduzidos acriticamente pelo foco em desenvolver competências, que os deixam incapazes de perceber que garantir competências profissionais implica em compreender os condicionantes que formam cada aluno. Verificou-se também a necessidade de um conhecimento mais abrangente que possibilite tomada de decisões éticas e responsáveis, já que os alunos são reféns de um conhecimento restrito, que o impede de enxergar as influências de suas ações no processo decisório.

Palavras-chave: Saberes; Competências; Formação em Administração; Projetos Pedagógicos; Universidades.

ABSTRACT

This research had as objective to analyze the constitution of the knowledge in the training in Administration in the undergraduate courses of the federal universities of the State of Espírito Santo, the State of Rio de Janeiro and the State of São Paulo. In an attempt to respond to this objective, an investigation was carried out in the profiles of the course and analyzed the knowledge and the subjects administrator. The methodological approach chosen for this study was that of Historical Analysis through the technique of documentary analysis. The production of the data was done through the analysis of a set of 08 (eight) pedagogical projects. The data extracted were included in the following subtopics: profile of NCDs, adaptive profile, focus on training competent professionals, teaching methodologies, mandatory knowledge of management training, the question of producing an administrator profile and formalism in management teaching. The research provided an understanding that the knowledge prescribed in pedagogical projects of the courses of Graduation in Administration are constituted on the basis of an inflexible knowledge, that imposes a way of being administrator; that the teaching offered to the students is incompatible with the different spaces that the administrator can occupy; that those responsible for the development of pedagogical projects are driven uncritically by the focus on developing competencies, which leave them unable to perceive that guaranteeing professional skills implies understanding the conditioning factors that make up each student. There was also a need for a more comprehensive knowledge that makes possible ethical and responsible decision making, since students are hostages of restricted knowledge, which prevents them from seeing the influences of their actions in the decision-making process.

Keywords: Knowledge; Skills; Training in Administration; Pedagogical Projects; Universities.

LISTA DE SIGLAS

ANGRAD – Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração

CFA – Conselho Federal de Administração

CFE – Conselho Federal de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CRA – Conselho Regional de Administração

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

IDORT – Instituto de Organização Racional do Trabalho

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

MEC – Ministério da Educação e Cultura

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

REUNI – Reestruturação de Expansão das Universidades Federais

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos

UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo

SUMÁRIO

1	CONTEXTUALIZAÇÃO	10
1.1	PROBLEMA	14
1.2	OBJETIVO	15
1.3	RELEVÂNCIA DA PESQUISA	15
2	REFERENCIAL TEÓRICO	18
2.1	O PERFIL DO ADMINISTRADOR NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS (DCN'S)	18
2.2	AS COMPETÊNCIAS E OS COMPONENTES CURRICULARES NAS DCNS	21
3	O SABER E A CIÊNCIA	27
3.1	SABER FUNCIONALISTA	29
3.2	UM POUCO DA HISTÓRIA DO <i>MANAGEMENT</i> NO BRASIL	31
3.2.1	A substituição do Currículo Mínimo pelas Diretriz Curriculares Nacionais	33
3.2.2	O Ensino em Administração	37
3.2.3	A responsabilidade social e o desenvolvimento de competências	39
3.2.4	As práticas do ensino em Administração	42
4	A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO	46
5	ASPECTOS METODOLÓGICOS	50
5.1	A PESQUISA	52
5.2	PRODUÇÃO DE DADOS	53
5.3	A ANÁLISE	56
5.4	AS UNIVERSIDADES	57
5.4.2	Relato de uma experiência vivida pela pesquisadora	67

6	PERFIL DESEJADO DE EGRESSOS.....	69
6.1	PERFIL DAS DCNS	69
6.2	PERFIL ADAPTATIVO.....	72
6.3	FOCO EM FORMAR PROFISSIONAL COMPETENTES	74
7	OS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO.....	79
7.1	METODOLOGIA DE ENSINO.....	79
7.2	CONHECIMENTOS OBRIGATÓRIOS À FORMAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO	83
7.3	A QUESTÃO DA PRODUÇÃO DE UM PERFIL DE ADMINISTRADOR.....	87
7.4	O FORMALISMO NO ENSINO EM ADMINISTRAÇÃO	89
8	A ANÁLISE DA CONSTITUIÇÃO DO SABER NOS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO	94
9	CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
	REFERÊNCIAS.....	102

1 CONTEXTUALIZAÇÃO

Para falar em saberes produzidos no campo da Administração, torna-se necessário considerar as práticas sociais¹, ou seja, os acontecimentos políticos, culturais, econômicos e sociais que ocorrem na sociedade e que, muitas vezes, são ignorados durante a formação em Administração. Os saberes produzidos nos cursos de graduação de Administração das universidades federais² têm em comum as concepções de Ciência, cuja legitimação como verdade parece trazer um afastamento entre a citada formação em Administração e as práticas sociais.

A profissão de administrador, no Brasil, é normatizada pelo Conselho Federal de Administração (CFA), que a define como “uma ciência da área humana” (CFA, 2016). Tal definição gera um questionamento ao ser correlacionada à crença de que as Ciências explicam tudo e, também, ao discurso de que elas são subordinadas aos interesses do capital.

Contudo, a lógica capitalista pode conduzir a uma miopia social, na qual questões como sofrimento humano, miséria, desemprego e poluição são desprezadas, resultando em uma insensibilidade humana (AKTOUF, 2005).

Vivemos dias em que o excesso de informações, de compromissos e de notícias ditas como novas invadem a vida social, mas que na verdade não se diferenciam entre si (MARTINS; MACHADO, 2013). Essas notícias e informações influenciam, constantemente, a conduta e o modo de pensar das pessoas, podendo levá-las a ter comportamentos automatizados, que certamente influenciarão o curso de suas vidas a um ritmo acelerado, em que as ocupações e as exigências organizacionais pressionam o modo de viver das pessoas, deixando-as cada vez mais reféns das incertezas. Nesse cenário, é comum encontrarmos pessoas que escolhem cursar a

¹ Esta palavra se refere a analítica de Foucault (2002).

² A consideração é referente aos cursos das universidades pesquisadas.

graduação em Administração com a expectativa de adquirirem conhecimentos e técnicas para capacitação em diversas áreas do campo organizacional.

Contrariando as expectativas, Muff (2012) investigou o foco de ensino das escolas de negócios e detectou que existe uma discrepância entre as habilidades que as escolas desenvolvem nos alunos e as habilidades que os empresários buscam encontrar nesses futuros profissionais, uma vez que as escolas focam na formação de habilidades técnicas, enquanto que os empresários entendem que as habilidades pessoais devem ser enfatizadas no ensino. Tal discrepância pode se apresentar como desafio aos que buscam a profissão de administrador com a expectativa de alcançar um emprego de modo imediato.

Diante de uma sociedade heterogênea, há incertezas quanto a capacidade das escolas de negócios de oferecer aos alunos as habilidades correspondentes a um executivo e deixá-los habilitados para encarar as complexas questões de ordem profissional (DYLLICK, 2015). A corrupção e o descaso com as questões sociais comprovam a necessidade de líderes socialmente responsáveis. No entanto, estudo realizado por Oliveira, Sant'Anna e Diniz (2014) afirma que nos cursos de graduação em Administração ainda é tímido o uso de metodologias e disciplinas direcionadas ao desenvolvimento de líderes socialmente responsáveis.

Para Kuzma et al. (2016), à formação em Administração cabe a necessidade de capacitar profissionais para que tenham conhecimento na área de sustentabilidade, a fim de que a prática sustentável seja promovida satisfatoriamente na profissão. Todavia, os professores devem ficar atentos quanto ao estímulo de uma visão restrita da sustentabilidade, pois, de acordo com Melo e Brunstein (2014), a temática sobre sustentabilidade é abordada muitas vezes em salas de aula relacionada à função gerencial, visando alcançar os interesses das próprias empresas, ao invés dos interesses da sociedade. Não que os interesses dos empresários devam ser desconsiderados ao tratar sobre a sustentabilidade, mas a observação

do impacto de determinadas decisões organizacionais sobre a sociedade não pode ser ignorada.

As universidades públicas, na condição de instituições sociais, devem estar mais atentas às questões sociais. Spatti, Serafim e Dias (2016) destacam que as universidades estão deixando de ser instituições sociais para se converterem em organizações operacionais. Nesse sentido, Georgen (2010) afirma que existem duas direções que a pesquisa, o ensino e a extensão das universidades públicas devem seguir: a primeira orienta suas atividades para a transformação social com uma visão mais democrática, mais sustentável, enquanto que a segunda segue suas atividades sem preocupação em modificar a realidade da sociedade.

A possibilidade de que as atividades de pesquisa e extensão dos cursos de graduação em Administração das universidades federais não sejam direcionadas à sociedade é inquietante. Tal inquietação aumenta ainda mais quando há uma previsão legal³ que estabelece a igualdade de todos perante a lei, mas o efeito dessa previsão ressalta a desigualdade ao tratar, igualmente, os desiguais. Além disso, há legislações que normatizam o ensino superior nos campos da educação ambiental⁴ e da diversidade étnico-racial⁵, mas que muitas vezes não são cumpridas e tampouco são passíveis de avaliação, embora os cursos de Administração sejam examinados pelo Sistema Nacional da Educação Superior (SINAES)⁶.

Esses aspectos demonstram que a predominância capitalista conduz a sociedade brasileira, influenciando o cotidiano das pessoas por meio da educação (BARROS; PASSOS, 2000), e, igualmente, podendo justificar a predominância do saber funcionalista na maior parte da literatura do campo da Administração (VERGARA; CALDAS, 2005) devido à hegemonia

3 Ver caput do art. 5º da Constituição da República Federativa do Brasil (1988).

4 Lei n.º 9.795 de 27 de abril de 1999 (BRASIL, 1999).

5 Resolução n.º 1 de 17 de junho de 2004 (CNE, 2004).

6 Lei n.º 10.861 de 14 de abril de 2004 (BRASIL, 2004).

econômica nas práticas de pesquisa acadêmica, que se expandem para os mais variados tipos de estudos.

A pesquisa do CFA é um exemplo, pois traz informações das partes envolvidas no funcionamento da categoria de administradores. A voz da sociedade é, então, silenciada, e prevalece a voz aos empresários, que alegam haver uma discrepância entre o que é exigido pelo mercado de trabalho e o conhecimento técnico demonstrado pelos administradores (CFA, 2015). E a sociedade? Como os administradores podem contribuir ao interesse coletivo? Por que o menosprezo com as questões da sociedade?

No processo educacional, duas perspectivas são consideradas com o intuito de se enxergar o homem, a sociedade e as relações e, conseqüentemente, o modo como o saber é constituído. A primeira considera a realidade a priori, como existente independentemente do homem (FARIA; MENEGHETTI; STEFANI, 2016) e, nessa perspectiva, o conhecimento e a prática são acumulados, sendo possível o aperfeiçoamento gradativo dos envolvidos (CHAUÍ, 2000). Na formação em questão, são estabelecidos previamente o perfil e os conteúdos necessários para que o egresso se torne um profissional preparado para o mercado. Já a segunda perspectiva, que direcionará esta pesquisa, considera que há condições políticas que possibilitam a existência do conhecimento e formam o sujeito e os domínios do saber (MACHADO, 1979, XXI). Isto é, contempla o homem como um sujeito emergente das práticas sociais (FOUCAULT, 2002), como produto das relações de poder, que produzem novas formas de vida (SOUZA, 2014). Nesse contexto, a identidade humana não é fixa ou estável, mas está em constante transformação pelos processos de subjetivação.

1.1 PROBLEMA

Diante da necessidade de formar gestores comprometidos com as questões sociais e ambientais é necessário que o modo de formar bacharéis em Administração seja repensado, de forma que os professores em sala de aula possam oportunizar aos alunos o conhecimento de visões mais abrangentes. A visão funcionalista impede visualização mais abrangente, ao restringir seu foco às partes inseridas em seu próprio sistema (ARAÚJO, 1993) e podendo justificar a miopia para questões sociais e ambientais.

As normas que regulamentam a graduação em Administração direcionam os cursos para uma lógica instrumental, o que pode ser observado no estabelecimento de projetos pedagógicos orientados por conteúdos mais relacionados aos conhecimentos funcionais. Oliveira, Sant'Anna e Diniz (2014) dizem que a visão funcionalista ainda é predominante na matriz curricular dos cursos de Administração, enquanto que Barros e Passos (2000) destacam que a racionalidade instrumental é reproduzida no dia a dia do curso por meio da estrutura de ensino, das práticas docentes e das instruções pedagógicas. A predominância do saber funcionalista em sala de aula pode dar a ideia que de existe somente uma verdade, um saber na área da Administração, impedindo, conseqüentemente, a emergência de novos saberes e sujeitos, conforme diz Foucault (2002).

Na perspectiva deste estudo, o conhecimento ganha uma provisoriedade, isto é, não é visto como verdade-absoluta (MACHADO; LAVRADOR, 2010), uma vez que as práticas sociais produzem domínio de saberes e contribuem para o surgimento de novos conceitos, técnicas e sujeitos (FOUCAULT, 2002). Certas condições históricas propiciam o afloramento de determinadas relações de poder e de certos jogos de saberes, produzidos no entrelaçamento de diversas histórias (MACHADO; LAVRADOR, 2010).

A formação proposta pelas diretrizes curriculares parece não ser suficiente para formar o administrador, já que essa não contempla os diversos contextos sociais, econômicos, culturais e políticos em que está inserida. A formação universal e invariável é considerada problemática e, assim, é preciso repensar essa formação através do esforço reflexivo acerca da seguinte questão: como são constituídos os saberes na formação em Administração das universidades federais do Estado do Espírito Santo (ES), do Rio de Janeiro (RJ) e de São Paulo (SP)?

1.2 OBJETIVO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar a constituição dos saberes na formação em Administração nos cursos de graduação das universidades federais através de três objetivos específicos:

1. Averiguar os perfis desejados de egressos dos cursos de bacharel em Administração das universidades federais dos Estados do Espírito Santo, do Rio de Janeiro e de São Paulo;
2. Analisar os saberes que constituem a formação nesses cursos em tais universidades;
3. Analisar a constituição dos sujeitos administradores nos cursos investigados sob a ótica da análise dos documentos.

1.3 RELEVÂNCIA DA PESQUISA

Do ponto de vista acadêmico, a pesquisa justifica-se ao abordar questões que visam contribuir para que o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas sobre a formação de líderes responsáveis, bem como para

desafiar as universidades públicas federais a realizarem mudanças direcionadas à qualidade do ensino em Administração.

Barros e Carrieri (2015) relatam que há necessidade de estudos que produzam novos olhares, que enxerguem as singularidades locais, que ressaltem pesquisas locais e que considerem o sujeito como o ator de sua própria história, como forma de resistir às imposições de regras generalizantes (FISCHER; WAINDT; FONSECA, 2011).

A produção do conhecimento na formação em Administração pode ser vista na perspectiva acadêmica e na profissional. Bertero et al (2013) analisaram a produção de conhecimento sob a ótica de pesquisadores; Boaventura et al (2018) analisaram a formação de profissionais sob a ótica das ementas do curso de Administração; Kapasi e Grekova (2017) investigaram a aprendizagem autodeterminada sob a perspectiva dos alunos.

Contudo, diante da missão das universidades em formar profissionais competentes para o mercado e a necessidade de formar gestores socialmente responsáveis, esta pesquisa possibilita enxergar a instituição escolar como conduzida pelas relações de poder-saber (FOUCAULT, 2002), cujo conhecimento caminha na contramão das necessidades da sociedade. Para este entendimento torna-se necessário refletir sobre a produção do saber, um saber diferente do conhecimento encontrado em teorias e livros científicos (FOUCAULT, 2011), por meio de uma análise crítica sobre o prescrito nos projetos pedagógicos dos cursos de Administração em universidades federais.

Mediante a pesquisa dos saberes que são constituídos na formação em Administração, podemos compreender as relações de poder que formam sujeitos para atender à demanda produtiva, uma vez que, durante essa formação, possa ser considerada a oportunidade, por meio de práticas de ensino, do estabelecimento de uma reflexão crítica, isto é, a possibilidade de trazer outras questões relevantes que poderão colaborar para o entendimento das relações entre o ensino em Administração e as

exigências organizacionais. A realização dessa pesquisa pode demonstrar caminhos alternativos aos estudos predominantes no campo da Administração e contribuir para o entendimento da necessidade de uma formação voltada para a sociedade.

A analítica de Michel Foucault propõe um olhar diferenciado sobre a disciplina Administração e uma compreensão de que há uma rede de forças que se constitui e se modifica constantemente, direcionando o sujeito para certos saberes considerados necessários em certos momentos históricos. Ademais, uma definição de poder que torna o homem produtivo atinge a máxima produtividade, reduzindo a capacidade de resistir às ordenanças desse poder e impondo uma relação de docilidade-utilidade. Dessa forma, garante constante sujeição, já que está inserido em um sistema de poder que atua em toda a vida cotidiana e possibilita a luta e a resistência, sendo difícil viver fora dele (FOUCAULT, 1979).

Não se pretende apresentar uma verdade a ser seguida, mas acredita-se que esta pesquisa poderá oferecer subsídios para que futuros debates e reflexões sobre o ensino em Administração possam construir-se em prol de outros modos de ser administrador.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo apresenta uma discussão sobre o perfil estabelecido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), considerando que a previsão de um perfil para os alunos da graduação em Administração exige mais do que a estruturação de um Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

2.1 O PERFIL DO ADMINISTRADOR NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS (DCN'S)

Para falar sobre a organização do perfil profissional em um projeto pedagógico é indispensável expor algumas análises sobre a burocracia moderna, encontrados nos estudos de Max Weber, cujas ideias têm sido prestigiadas nos estudos de teoria organizacional (MOTTA; VASCONCELOS, 2006).

A formalização de um perfil desejado de administrador demonstra que as ideias de Max Weber ainda estão arraigadas na estrutura social brasileira. Ramos (1983) afirma que a formação histórica do Brasil é conduzida do formalismo para o vivido, não ao contrário, e nesse sentido o formalismo se apresenta como estratégia de construção da sociedade brasileira e como uma das características da História do Brasil. Para Bruyne, Herman e Shoutheete (1987, p. 53) “a formalização é instrumento, um produto acabado da estruturação, ela parte de uma abstração a priori, de uma intuição da forma do objeto.”

Essa compreensão traz a ideia de uma estrutura perfeita para organização dos cursos – projetos pedagógicos. Um sistema racional que tem por objetivo “organizar de forma estável e duradoura a cooperação humana para o atingimento de objetivos explícitos e formalizados” é denominado

como “tipo ideal” da burocracia (MOTTA; VASCONCELOS, 2006, p. 131), já que se propõe a dar inteligibilidade por meio do campo das Ciências, não tendo como pretensão a reprodução de uma realidade, mas oferecendo descrição intensa do fenômeno para uma identificação assertiva (BRUYNE; HERMAN; SHOUTHEETE, 1987).

Para Weber (1982), a Administração é organizada em documentos formalizados por leis, regulamentos e normas administrativas. As atividades são regidas por leis, visando o alcance dos objetivos da estrutura burocrática, além de serem distribuídas como deveres oficiais, em que são utilizadas medidas racionais para realização desses deveres e da execução dos direitos, de modo que apenas as pessoas que possuem qualificação tenham acesso a um emprego.

A política educacional, instituída por meio de normas, possui pressupostos que retratam o que se espera da educação e o papel que essa deve desempenhar. Os objetivos estabelecidos pelas normas educacionais visam à formação educacional, e, neste caso específico, a formação do administrador, para que sirva aos interesses econômicos. Para Alves (2017), a educação, na concepção capitalista, tem como proposta o desenvolvimento de habilidades e competências para que pessoas sejam inseridas no mercado de trabalho. Montes (2017) afirma que o ajuste do perfil da graduação às demandas do trabalho tem como base uma mudança nos processos de produção concebidos por aspectos tecnológicos.

A Resolução n.º 4, de 13 de julho de 2005 do Conselho Nacional de Educação (CNE) institui diretrizes curriculares em nível nacional (DCN), que descrevem a organização das competências e dos conteúdos curriculares necessários à formação em Administração, além do tipo perfil do formando que o projeto pedagógico que deve contemplar:

[...] a 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 (CNE, 2005, p. 2).

Tal perfil é direcionado à compreensão de aspectos da produção, incluindo sua gestão, que por sua vez está relacionada ao processo decisório nas organizações, que é baseado na razão. Faria, Meneghetti e Stefani (2016) afirmam que o modo como a sociedade é construída historicamente é baseado na razão. A razão tradicional regula as ações e regras da sociedade por meio da valorização do utilitarismo, da instrumentalidade, do cálculo quantitativo e do fetiche do progresso.

A racionalidade absoluta e a racionalidade limitada são modelos decisórios abordados no campo dos estudos organizacionais. A concepção de racionalidade absoluta se baseia no entendimento de que o tomador de decisão poderá prever todas as opções possíveis para a escolha da melhor decisão, mas são ignoradas a ambiguidade e as incertezas pertencentes ao processo de tomada de decisão (MOTTA; VASCONCELOS, 2006). Simon (2000) contesta o modelo de racionalidade absoluta, pois acredita ser impossível prever todas as soluções possíveis para a melhor tomada de decisão, uma vez que essa escolha é condicionada por elementos que direcionam tal decisão a uma escolha meramente satisfatória.

Alcadipani e Barros (2015) relatam que a gestão brasileira tem trilhado caminhos sinuosos nos últimos anos e se tornado presente na vida das pessoas como jamais esteve, principalmente quando se trata da gestão de grandes empresas, em que a discrepância entre o falado e o praticado pode ser observada no que se refere ao socialmente responsável. Para fins de exemplificação, toma-se algumas multinacionais, que não são autorizadas a funcionar em alguns países devido ao alto grau de nocividade em que os trabalhadores e a população são expostos, enquanto que, no Brasil, são-lhes oferecidos carta branca para implantação de seus respectivos sistemas de produção, pois brechas na legislação favorecem que ações criminosas sejam consideradas impuníveis perante a justiça (MEDEIROS; ALCADIPANI, 2017). Inicialmente, a implantação de multinacionais no Brasil não ganha olhares suspeitos, ao contrário, são

percebidas como incentivo ao desenvolvimento do país, ao passo que, por outro lado, a ausência de decisões favoráveis aos interesses públicos se torna cada vez maior.

Marques (2014) coloca em questão a possibilidade de preparar os estudantes para comporem o sistema produtivo, já que a atual preparação é baseada em necessidades e em observações passadas, uma vez que a capacidade humana não é capaz de prever futuros desenvolvimentos, gerando falhas na referida formação.

2.2 AS COMPETÊNCIAS E OS COMPONENTES CURRICULARES NAS DCNS

A Resolução n.º 4 (CNE, 2005) estabelece ainda que o curso deve oferecer possibilidade de formação profissional que resulte na manifestação das 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 (CNE, 2005, p. 2).

A formação de um profissional capacitado com conhecimento técnico, social, econômico e científico para a produção é buscada a partir do pressuposto de que essas competências serão adquiridas ao longo do curso. Por isso, é necessário refletir sobre o conceito de competência, que envolve conhecimentos, habilidades e atitudes tidas como capacidades humanas relacionadas à inteligência e com personalidades pessoais (FLEURY; FLEURY, 2001). Cabe aqui um questionamento: se são consideradas capacidades relacionadas com a inteligência e com certa personalidade, como seriam adquiridas durante o período de formação no curso de graduação?

Freitas e Odellius (2018) destacam que o estudo de competências perpassa três perspectivas que contemplam múltiplas abordagens: i) a perspectiva americana, que enfatiza atributos pessoais, que envolvem um conjunto de características implícitas ao indivíduo, e que, eventualmente, auxilia a pessoa no desempenho de suas atividades profissionais; ii) a perspectiva francesa, que trata o conjunto de atividades produzidas pelo indivíduo em seu contexto de trabalho, e não um conjunto de características de uma pessoa e; iii) a perspectiva integradora, que envolve os conhecimentos, habilidades e atitudes necessários ao exercício de determinada atividade, mas que também contempla o desempenho da pessoa no contexto de trabalho.

Na medida em que o conceito de competência é alinhado ao conjunto de tarefas referentes ao cargo, diz-se que este tem suas bases em princípios tayloristas e que, por isso, não possui condições de atender à complexidade de uma organização mutável em um mundo globalizado (FLEURY; FLEURY, 2001).

Weber (1982) afirma que as instituições de ensino são dominadas por um tipo de educação que produz especialistas, pois isso é relevante para a burocracia moderna, na qual a burocratização impõe o desenvolvimento de um tipo de personalidade do profissional. Faria (2004) acrescenta ainda que a especialização crescente fortalece a burocracia organizacional e que a dinamicidade burocrática é constituída pela divisão do trabalho. O Conselho Nacional de Educação (CNE) institui ainda que a organização curricular dos cursos de graduação em Administração deve contemplar os conteúdos relacionados com a realidade nacional e internacional, atendendo aos seguintes campos de formação:

Conteúdo 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.

Conteúdo 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.

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.

Conteúdos de Formação Complementar – Estudos opcionais de caráter transversal e interdisciplinar para o enriquecimento do perfil do formando (CNE, 2005, p. 2-3, grifo nosso).

Os conteúdos de formação que devem ser ministrados aos alunos dos cursos de graduação em Administração são definidos previamente, mas nos perguntamos se os conteúdos acima relacionados dão embasamento para formar os profissionais com o perfil e as competências pretendidas.

A proposta de estabelecer um perfil desejado para organização dos projetos pedagógicos foi pensada como um parâmetro (CNE, 2002), um tipo ideal. Ramos (1983) destaca que um “tipo ideal”, no sentido weberiano, é uma construção conceitual fixada para tornar mais fácil a compreensão de certa realidade empírica, e não como modelo imposto para ser alcançado. Para Andrade (2001), a importância do projeto pedagógico é pensada para além do cumprimento de tarefas burocráticas, de modo que sua construção oportunize a reflexão sobre os aspectos que interferem no

processo de conhecimento, enquanto que Tura e Pereira (2014) compreendem que sua construção colabora para que a educação se mantenha limitada ao ensino estruturado em um conhecimento disciplinado e alinhado às políticas efficientistas, cujas diferenças culturais sejam silenciadas no processo educacional.

Outrossim, Lopes (2006) questiona o fato de que diante do dinamismo econômico sejam necessárias as exigências mais abrangentes à utilização simplória de um conjunto de técnicas gerenciais, divididas em áreas específicas da organização, cuja aplicação possui um contexto histórico predefinido.

Diante de constantes transformações, a forma como a educação é baseada nos contextos atuais de trabalho certamente fará com que os administradores saiam defasados das universidades para atuarem no ambiente de trabalho, uma vez que a metodologia de ensino conservadora é incompatível com as transformações constantes que ocorrem na sociedade. Assim, preparar os alunos para desenvolverem capacidades ideais se torna um desafio (MARQUES, 2014). Lyz e Opryshko (2016) destacam que o sistema educacional oferece preparação para a vivência de uma realidade estável, não condizente com um dinamismo social que não assegura previsibilidade das capacidades que serão necessárias no porvir.

Dyllick (2015) ainda acrescenta que os desafios abrangem todos os campos de atividade, seja na educação, nas escolas de negócios ou na gestão dos professores, e que diante de uma sociedade heterogênea há incertezas quanto à capacidade das escolas de negócios em oferecer aos alunos habilidades específicas de um profissional capacitado para encarar a complexidade do mundo organizacional. Portocarrero (2004) destaca que as normas tendem a incorporar as circunstâncias de nossas práticas em uma harmonia totalizante, de modo que as variadas experiências sejam desconsideradas e compactadas como domínios apropriados. Para Inglat, Santos e Pupo Júnior (2017) o processo isomórfico contempla uma visão de mundo mais estável, que é o oposto de um olhar direcionado para as

diferenças e diversidades das organizações. Isso parece evidenciar que os desafios são maiores no que se refere ao desenvolvimento de pessoas capazes de enfrentar situações complexas e relevantes, tanto para economia quanto para sociedade.

As diretrizes curriculares nacionais definem o perfil de formação para os cursos de Administração, no entanto existem outras normas que, apesar de não serem citadas nessas diretrizes, influenciam essa formação. Romanelli (2003), ao analisar a história da educação no Brasil no período de 1930 a 1973, enfatiza que todas as reformas que ocorreram na política educacional sob argumento de melhorar a educação nunca deixaram de ser ações fracassadas e, ainda que aplicadas, representaram um pensamento fragmentado e desalinhado. Araújo (2014) acrescenta que por meio do campo da educação é possível a compreensão dos processos históricos que envolvem a escola e suas relações com o conhecimento.

Desse modo, refletir sobre a organização de um perfil desejado ao administrador no projeto pedagógico da instituição de ensino, especialmente universidades públicas federais, envolve considerar as normas que regulamentam a formação do administrador no Brasil, não como exercício do poder do Estado, mas, como dito por Foucault (1979), como efeitos de uma rede de micropoderes vinculados ao Estado, que transpassam toda a estrutura social e não deixam nenhuma pessoa de fora, o que impede de ser analisado como uma proibição, imposição de uma lei e estabelecimento de uma soberania.

Ao contrário, o poder que age baseado na normalização e na disciplina (GREGOLIN, 2015), ao estabelecer normas, serve para controlar o indivíduo dentro de um comportamento limitado, e por isso as normas exercem um controle sutil na sociedade, estabelecendo uma disciplina que transforma a todos em sujeitos “dóceis”. Dessa forma, a organização do ensino é padronizada de modo a facilitar o controle, assegurando o resultado pretendido com relação ao perfil que deve ter o formado em Administração. Pensar por meio dessa perspectiva pode exigir considerável esforço, principalmente se considerarmos o engessamento

do formalismo cultivado em nossa sociedade, de modo que a constituição do saber se faz necessária.

3 O SABER E A CIÊNCIA

Ao refletir sobre o saber é imprescindível dizer que não se trata de um conceito, mas de concepção que permeia os modos de vida de todos os indivíduos e as formas de conhecimento. Para Machado (2009), os saberes não dependem das ciências, mas podem ser analisados no campo do saber, pois nele têm seu lugar. Em relação às ciências, o autor considera como necessária a neutralidade por ter como ponto de partida a objetividade, além de julgar como inconveniente a observação de valores, de propósito político, sob risco da invalidação da pesquisa científica (ARAÚJO, 1993). Na história das ciências, a verdade possui seu próprio princípio regulador (FOUCAULT, 2002). O progresso científico é considerado incessante e depende da validação de teorias por meio da observação empírica. Para Faria, Meneghette e Stefani (2016), o conceito do progresso passou a ser atribuído à racionalidade técnica.

A hegemonia do racionalismo econômico conduz o homem a acreditar que o *modus operandi* capitalista é único e universal, mas, ao contrário do que ocorre hoje, antigamente as questões sociais relacionadas a objetivos políticos, culturais e religiosos eram privilegiadas e consideradas como elementos de relevância capital para realização desse exercício cotidiano da vida (BARROS; PASSOS, 2000). Faria, Meneghetti e Stefani (2016) explicam que com o decorrer do tempo os avanços científicos culminaram em nossa perda da capacidade de questionar, e, então, a ideia de que a ciência produz conhecimentos socialmente vinculados foi abandonada, passando, assim, a ciência, a atender a interesses do mercado.

O ensino superior no Brasil é direcionado para progresso e desenvolvimento do conhecimento científico e social, de modo que haja, como diz Chauí (2000), desenvolvimento e acumulação de práticas e conhecimentos ao longo do tempo. No entanto, pressupor o progresso de uma razão baseada somente em um modelo científico acarreta no desconhecimento das ciências na história real dos homens, recaído-se na

armadilha do empirismo-formalismo (ARAÚJO, 1993). Chauí (2000), ainda, afirma que o conhecimento científico tem pressupostos de que o desenvolvimento social ocorre pelo controle científico da sociedade e pelo crescimento desse próprio conhecimento. A autora acrescenta que a concepção de ordem e progresso foi constituída pelas ciências positivas de Augusto Comte, concepções essas que, atualmente, são lemas da Bandeira do Brasil. Para Cid (1996), o desenvolvimento da sociedade tem sido influenciado pelas ciências e pela tecnologia, tendo em vista que o conhecimento científico tem gerado na sociedade a valorização de conhecimentos tecnológicos.

Michael Foucault não considera a ciência na estrutura de um modelo científico, mas sim como saber (MACHADO, 2009). Nessa concepção, a verdade pode ser definida por regras de formação social, produzindo tipos de saberes, domínios de objetos e subjetividades. Modelos de verdade que transitam na sociedade sobrepõem e dominam o comportamento cotidiano das pessoas e constituem o sujeito (FOUCAULT, 2002).

Faria, Meneghette, Stefani (2016) afirmam que os determinantes históricos, a vivência e as condições às quais cada sociedade foi submetida produzem o modo de cada uma compreender sua realidade; por meio de um saber diferente do conhecimento encontrado em teorias e em livros científicos, e que a constitui por meio de opiniões cotidianas, práticas sociais, conhecimentos, ideias filosóficas, costumes, e tudo o que se refere a um saber próprio (FOUCAULT, 2011), ou seja, uma forma de saber que, em consonância com Foucault (2002), conecta o indivíduo a um sistema de transmissão de saber controlado e vigiado.

A sociedade brasileira, bem como o ensino em Administração, foi construída com base em saberes emergidos de ideias filosóficas e conhecimentos científicos que foram aplicadas em prol do funcionamento da sociedade e das organizações como sistema social. Apesar da Administração ser considerada uma área de conhecimento das Ciências, nos estudos organizacionais não é relacionada com a história de

construção da sociedade brasileira e, por isso, faz-se necessário breve descrição da história do pensamento funcionalista.

3.1 SABER FUNCIONALISTA

O funcionalismo é uma escola de pensamento que emergiu dentro do campo da sociologia. De acordo com Veiga (2007), a sociologia foi apresentada no Brasil como disciplina universitária apenas em 1930, tendo como principal propagador Fernando de Azevedo, que, baseado nas ideias de Émile Durkheim, considerava esse conhecimento essencial, haja vista o intuito da escola de se adaptar às demandas da sociedade e a necessária compreensão por parte dos professores sobre as condições do meio social. Dessa forma, o conhecimento sociológico promoveria a reforma da sociedade por intermédio da educação.

Com efeito, no funcionalismo, enquanto campo de conhecimento, também teve a participação de professores americanos e franceses, como Radcliffe-Brown⁷, Charles Mozaré, Lévi-Strauss e Roger Bastide⁸, Horace Davi e Donald Pierson⁹, que passaram pelo Brasil em cumprimento ao convênio estabelecido na época para assistência à instalação das universidades¹⁰. Nesse mesmo período, os pesquisadores brasileiros Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda, Guerreiro Ramos, Florestan Fernandes, Fernando de Azevedo, Oliveira Viana e Arthur Ramos¹¹ realizaram estudos sobre a realidade brasileira, baseados na antropologia e na sociologia (VEIGA, 2007).

7 Universidade do Distrito Federal – UDF.

8 Universidade Federal de São Paulo – USP.

9 Escola Livre de Sociologia e Política – ELSA.

10 Esses professores ministraram cursos, realizaram pesquisas e publicaram obras sobre indígenas, negros, religião, folclore, estética etc. (VEIGA, 2007, p. 278).

11 Os estudos de Oliveira e Arthur Ramos mantinham uma concepção eugenista (VEIGA, 2007, p. 279).

O funcionalismo sociológico influencia-se pelas análises de Émile Durkheim e a analogia orgânica de Herbert Spencer, sendo que as ideias de ambos foram muito utilizadas nos estudos organizacionais. Nas análises de Émile Durkheim, as organizações são sistemas menores que se compõem a sistemas maiores (MOTTA; VASCONCELOS, 2006). A analogia tem como fundamento a ideia de que a sociedade opera dentro dos mesmos princípios que a entidade biológica individual, com interdependência das partes e com a existência de um conjunto de ações que fazem as partes cooperarem (JACOBSSON; JACOBSSON, 2014) em uma relação com fronteiras delimitadas, que impedem a dinamicidade do sistema, posto que a explicação do sistema se dá pelo todo e não por suas partes.

O funcionalismo busca salientar as ligações necessárias para seu funcionamento, observando os itens que contribuem para o equilíbrio entre suas funções e suas estruturas e se preocupando com o funcionamento coeso do grupo, com a garantia de que seus intentos sejam cumpridos, independentemente do que as pessoas se proponham a fazer (ARAÚJO, 1993), desprezando, dessa forma, as circunstâncias que permitiram as organizações serem moldadas (BRUYNE; HERMAN, SHOUTHEETE, 1991).

Nesse ínterim, os papéis não são exercidos pelas pessoas, mas pela própria função. A ação social é denominada pela estrutura e assim não existe a ação humana. Essa disfunção é efeito de estrutura burocrática que desagrega o sistema direcionado pelo tratamento empírico, isto é, elege dentre os indícios empíricos os que apresentam entendimentos indispensáveis para explicar os problemas sociais e suas argumentações (ARAÚJO, 1993).

Grande parte dos funcionalistas sociológicos assume que as funções operam de forma positiva por meio da manutenção do equilíbrio social, tendo como intenção a reprodução da coesão social e das normas. Qualquer aptidão que tenha sido mantida ou aperfeiçoada por meio da

seleção se qualifica como adaptação e é caracterizada como função (JACOBSSON; JACOBSSON, 2014).

No ensino em Administração as ideias do funcionalismo sociológico são apresentadas de forma desconexa, não contemplando a história de tal ensino no Brasil.

3.2 UM POUCO DA HISTÓRIA DO *MANAGEMENT* NO BRASIL

O primeiro governo de Getúlio Vargas (1930-1945) foi marcado por ações eugênicas de caráter nacionalista, que disseminavam a ideia de que o trabalho regeneraria a população. Essa propagação foi feita via rádio, cinema, atividades esportivas e desfiles cívicos. Havia distinção quanto à capacidade de educação de acordo com a cor da pele dos indivíduos, de forma que a discriminação contra os negros podia ser vista na literatura produzida na época, no material escolar (livros e cartazes) e nas propagandas de revistas e jornais. Ao passo em que a imagem do negro e do mulato era demonstrada em obras literárias, a esses eram relacionadas características raciais deliberadamente esteriotipadas (beijudo, pretinho, negrinho etc.), que, por consequência, eram associadas às suas personalidades (VEIGA, 2007).

É possível dizer que as transformações sociais foram decorrentes de processos de adaptação social à introdução de novos hábitos e comportamentos de uma cultura considerada como ideal à população da época, sendo tais processos decorrentes de lutas sociais, culturais, políticas e econômicas e que, com o passar do tempo, encontraram nas ciências um modo de adaptação social.

Tura e Pereira (2014) relatam que no século XX a discussão sobre a produção do currículo versava sobre formar trabalhadores para atender às mudanças que ocorriam na sociedade e sobre a necessidade de um

currículo científico. O pensamento administrativo foi baseado em conhecimentos científicos de eficiência, que emergiu para fortalecer as estruturas burocráticas e as dinâmicas do mercado da época (MOTA; VASCONCELOS, 2006).

O Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT) foi propagador das principais técnicas idealizadas pelos autores clássicos Taylor e Fayol, em que consiste a racionalização do trabalho e a estruturação da administração geral, movimentos mundiais institucionalizados naquele período por meio *management*¹², com intuito de disseminar a aplicabilidade sistemática destas doutrinas nas empresas paulistas e brasileiras, por intermédio dos serviços de consultoria na área de reestruturação da administração, ergonomia, psicologia industrial (VIZEU, 2008).

É plausível dizer que houve um movimento de urgência para a organização da estrutura pública brasileira, em que se julgava ser necessária a disseminação do princípio de eficiência do pensamento científico para a criação dos órgãos públicos, por meio da elaboração de leis e reformas, a fim de adequar o ensino às necessidades empresariais (CFA, 2015).

Os estudos apresentados por Vizeu (2008, 2018) apontam que a construção ideológica do *management* na sociedade brasileira foi disseminada em um momento em que parte da sociedade paulista enxergava a criação do IDORT como imparcial às divergências e aos interesses políticos existentes naquele período, movido entre as duas grandes guerras.

Assim, o ensino em Administração no país surgiu com a necessidade de formar mão de obra especializada, devido ao processo de desenvolvimento econômico. A estruturação do ensino no Brasil ocorreu com a criação do Ministério da Educação em 1931 pelo governo Getúlio Vargas (NICOLINI, 2003).

¹² Modelo de gestão característico do período histórico moderno (VIZEU, 2008).

Por meio do retrospecto da história do *management* no Brasil, vê-se que a formação de administradores originou-se como estratégia para o desenvolvimento. Além disso, percebe-se que, para uma formação adequada em Administração, normas que regulamentam a estrutura do ensino em Administração foram instituídas ao longo do tempo, sendo algumas alteradas e outras criadas conforme as necessidades do mercado.

3.2.1 A substituição do Currículo Mínimo pelas Diretriz Curriculares Nacionais

O currículo mínimo, em 1966, apresenta-se com a descrição das matérias necessárias ao técnico profissional: Instituições do direito público e privado (inclui Ética), Legislação Social, Legislação Tributária, além de matérias de Direito Administrativo, Administração da Produção e Administração do Comércio, que poderiam ser cursadas de acordo com escolha do aluno (CFA, 2016).

Com o decorrer do tempo, no início do século XXI, a substituição do currículo mínimo pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) começa a ser debatida. Acreditava-se que a criação de distintas formações e habilitações para cada área de conhecimento poderia permitir a definição de perfis profissionais diversificados e, conseqüentemente, a garantia da pluralidade de carreiras, além de viabilizar a integração entre o ensino de graduação e o de pós-graduação e evidenciar as competências intelectuais nos perfis desejados aos formados, de modo a refletir as diversas demandas sociais (CNE, 2003).

O fruto desse debate resultou na aprovação da primeira DCN, por meio da Resolução n.º 1, de 02 de fevereiro de 2004 (CNE, 2004a). Essa resolução baseou-se na Lei n.º 5.540/68, criada para organizar o funcionamento do

ensino superior e novas habilitações, para regulamentar a habilitação específica na área de Administração hoteleira (CNE, 2004b).

Vale ressaltar que, após aprovação dessa DCN, foram apresentadas¹³ alegações de que a aprovação dessa diretriz “abriria portas” para outras habilitações – que naquele momento eram aproximadamente 229 (duzentas e vinte e nove) –, induzindo o CFE a recuar e a retificar¹⁴ a primeira diretriz aprovada – Resolução n.º 1/2004 (CNE, 2004c) – e, posteriormente, a aprovar a nova DCN – Resolução¹⁵ n.º 4, de 13 de julho de 2005 –, a qual se encontra atualmente em vigor (CNE, 2005); uma proposta pedagógica harmônica e contextualizada que possibilita a adequação permanente às mudanças tecnológicas, científicas e sociais e permite a autonomia universitária, que orienta a formação de profissionais aptos às mudanças ao invés de formar profissionais sem aptidões (CNE, 2002).

A existência do projeto pedagógico como organizador do curso de graduação em Administração é considerada por Andrade (2001) como positiva. O autor aponta como problemática a inexistência do projeto pedagógico nos cursos de Administração e defende que sua elaboração e implementação poderá contribuir para uma formação profissional mais efetiva, alinhada às expectativas de seu público.

É previsto que a organização do curso nos projetos pedagógicos traz flexibilização e autonomia das instituições de ensino. E, com isto, cada instituição poderia responder pela qualidade de seus cursos diante do comprometimento com as mudanças ocorridas no contexto científico, tecnológico, político, econômico e cultural (CNE, 2002).

13 Logo foi interposto um recurso pelo Conselho Federal Administração (CFA) e a Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração (ANGRAD) solicitando a retificação do parecer CNE/CES110/2004 (CNE, 2004c).

14 O Parágrafo 3º do Art. 2 foi alterado: as Linhas de Formação Específicas nas diversas áreas da Administração não constituem uma extensão ao nome do curso, como também não se caracterizam como uma habilitação, devendo as mesmas constar apenas no Projeto Pedagógico (CNE, 2004c).

15 Foram feitas duas retificações: uma referente às linhas de formação específica e outra à substituição da expressão “Trabalho de Conclusão de Curso-TCC” para “Trabalho de Curso” (CNE, 2005).

Contudo, as principais¹⁶ contribuições críticas apresentadas sobre a burocracia destacaram que as regras burocráticas configuram-se em interesses concretos da coalizão dominante e geram divergências de interesses (MOTTA; VASCONCELOS, 2006). As universidades federais, como instituições integrantes da Administração Direta, devem obediência ao princípio da legalidade. Por isso, a “flexibilização” concedida às universidades públicas, por meio das DCNs, acaba por resultar em engessamento semelhante às regras do currículo mínimo.

Embora as políticas públicas de educação considerem que a dimensão social do indivíduo seja decorrente da formação cultural, ao estruturar o modo de ensino induz-se o indivíduo ao engano de não compreender que sua formação cultural abrange sua própria realidade social. Além de ofuscar sua compreensão de que sua cultura é definida pelas relações econômicas, sociais e políticas (ALVES, 2017), contribuindo para uma formação homogênea.

Tratando-se do modo de operar as diferenças na formação de profissionais, Tura e Pereira (2014) complementa que a pluralidade é reconhecida, mas há uma tendência de que seja submetida a uma identidade exclusiva, já que o conteúdo de formação segue critérios universais.

As características buscadas no profissional definido pelas DCNs, apto à adaptação permanente às mudanças, podem ser encontradas no homem organizacional da teoria estruturalista, que, segundo Motta (1970) tem como personalidade a flexibilidade, o anseio por mudanças, a perseverança diante das frustrações e a busca permanente por realização.

Nas discussões apresentadas é possível notar a necessidade de um trabalhador que atenda às mudanças econômico-sociais, embora na época do currículo mínimo a busca fosse por um trabalhador eficiente. Dessarte,

¹⁶ Em especial, a contribuição apresentadas por Alvim W. Golner (MOTTA; VASCONCELOS, 2006).

mudanças ocorridas desde a época da vigência do currículo mínimo alteraram as exigências profissionais e organizacionais.

As transformações no campo da Administração ocasionaram o surgimento de vários movimentos, dentre eles, o movimento multidisciplinar, cujos integrantes – docentes e discentes – que não se reconheciam na identidade de Administrador, almejavam a construção de uma nova identidade, mas coerente com a visão de mundo da área pública. A organização desse movimento visava debater assuntos ligados à área pública, que incluía resistência à imposição de uma base teórica da ciência administrativa. As atividades desse movimento ganharam força no ano de 2010, momento em que passou a ser denominado Campo de Públicas (GONÇALVES; OLIVEIRA, 2016).

O debate dos assuntos ligados à área pública repercutiu em audiência pública que teve como reivindicação a criação de uma DCN para uma graduação em Administração Pública, uma vez que, na Resolução nº. 4/2005, é estabelecido que nos diplomas contemplem a denominação “Bacharel em Administração” ou “Bacharel em Administração Pública” (CNE, 2010). Contudo, somente em 2014 foi aprovada a DCN própria do curso de graduação em Administração Pública – Resolução nº 1, de 13 de janeiro de 2014.

Apesar da administração pública ter sua própria diretriz, os cursos de bacharelado em Administração mantêm sua formação tradicional. No entanto, de acordo com Lourenço, Magalhães e Ferreira (2014), há carência de professores com formação específica em Administração Pública, bem como presencia-se adaptações referentes ao material do curso de Administração de Empresas, comprometendo, assim, o perfil desejado para a formação de discentes da graduação em Administração Pública.

Para Palassi, Martins e Paes de Paula (2016) é mister que os estudantes sejam incentivados a refletir sobre as relações sociais, o Estado e a gestão. Posto que a disseminação da aplicação do gerencialismo, o modelo de

organização das empresas privadas, tornou-se predominante, mesmo no setor público, devido à existência hegemônica do pensamento administrativo (RAMPAZO, 2015).

Assim, seguimos a um entendimento sobre as influências que curso de Administração recebe no seu processo de ensino.

3.2.2 O Ensino em Administração

A reprodução da literatura acadêmica referente aos campos organizacionais foi muito debatida em algumas publicações da Revista de Administração de Empresas. A preocupação observada por Caldas (2005, p. 53) aponta que as “deficiências de formação conceitual básica em teoria organizacional no Brasil” envolvem a todos que compõem a instituição acadêmica: pesquisadores, doutores, mestres e alunos, devido à falta de referências básicas.

Caldas e Fachin (2005), ao analisarem o paradigma funcionalista durante os anos 1980 e 1990, observaram que os pesquisadores e docentes que emergiam das universidades reproduziam versão ainda mais limitada e desconexa da discussão do pensamento tradicional funcionalista. Também, puderam observar que há certo menosprezo aos estudos do final da década de 1970, que abordam o estruturalismo sistêmico. Pode-se dizer que tal rejeição ocorre devido ao fato de o pensamento administrativo ser transmitido a partir de uma visão evolucionista, sem apresentar relação entre doutrina histórica sobre a Administração e o contexto mais abrangente a que foi inserida no Brasil. (BARCELLOS; DELLAGNELO; SAILÉS, 2011).

Para Caldas e Fachin (2005), a predominância do funcionalismo desconexo nos estudos organizacionais é atribuída à representatividade institucional do *mainstream* norte-americano. Essa representatividade

contribui para o entendimento do que Barcellos, Dellagnelo e Sailés (2011) apontam como uma forma de reprodução da lógica dominante, que enfatiza o caráter utilitarista e instrumental e reduz o surgimento de alternativas a esse modelo.

Assim, a importação de modelos estrangeiros, que atingem o campo da teoria administrativa, acarreta em produção desconexa da realidade local (CALDAS; FACHIN, 2005). Boaventura, Gerhard e Janeiro (2018) acrescentam ainda que a propagação de um conhecimento estrangeiro, por vezes superficial, implantado sem adequação crítica à nossa realidade, tem gerado uma distância entre o ensino e o contexto social local, e ainda contribui para a formação de um profissional comprometido em reproduzir as técnicas aprendidas sem o devido ajuste cultural.

A formação do administrador deve refletir a pluralidade da sociedade e da organização humana, de modo a capacitar o formando para atuar nos diferentes espaços. Mas, para que isso aconteça, torna-se necessário a base conceitual abranger as diversas formas organizacionais (BARCELLOS; DELLAGNELO; SAILÉS, 2011). No entanto, o *management* vem como projeto de caráter universalista, trazendo a ideia de que não há outra lógica de sobrevivência a não ser a econômica (RAMPAZO, 2015). Tal movimento faz com que o foco seletivo da educação escolar em Administração prima em favor das grandes empresas em vez das pequenas, e que privilegie a ótica americana e europeia em vez da sociedade brasileira (DYLLICK, 2015).

Desse modo, o *management* atua na sociedade visando moldá-la de acordo com os interesses econômicos e influenciando o desejo de sucesso pessoal, por meio da mídia de negócios, das escolas de Administração, das empresas e também por meio de profissionais de consultoria, que contribuem para que a racionalidade instrumental se torne natural, influenciando o pensamento coletivo de que a dimensão econômica é indispensável ao bem estar geral (RAMPAZO, 2015). Esse processo atinge diretamente o modo de vida humano, repercutindo também no curso de

Administração, que é apenas uma parte de um grande circuito de socialização na vida das pessoas (BARROS; PASSOS, 2000).

Assim, torna-se necessário a compreensão sobre a maneira como as instituições de ensino buscam o desenvolvimento de competências, no processo educacional, para que os alunos tenham postura responsável para com o meio em que estão inseridos.

3.2.3 A responsabilidade social e o desenvolvimento de competências

A pesquisa realizada em 2015 pelo Conselho Federal em Administração (CFA) apontam quais os conhecimentos específicos abordados na graduação em Administração e relevantes para o desempenho profissional do Administrador: Administração de pessoas, Administração financeira e orçamentária, Administração estratégica, Administração de vendas e marketing, Administração sistêmica do conjunto das áreas de conhecimento em Administração (CFA, 2015). Esses conhecimentos coincidem com os campos de atuação do Administrador, definidos na legislação brasileira, para o desempenho de atividades técnicas que devem ser exercidas nas funções e cargos exercidos no Serviço Público Federal, Estadual, Municipal, Autárquico, Sociedades de Economia Mista, empresas estatais, paraestatais e privadas (BRASIL, 1965).

Os estudos de Seroo, Oliveira, Pires e Sant'Anna (2017) destacam que os cursos de Administração têm priorizado a capacitação técnica com a intenção de fortalecer a formação para o mercado profissional. Estudos realizados por Muff (2012) apontam que as habilidades técnicas não são consideradas tão importantes quanto as pessoais. A ênfase deve ser dada às habilidades pessoais, já que as técnicas são facilmente aprendidas por meio de conteúdos. As habilidades pessoais são relevantes independentemente das responsabilidades gerenciais, tornando-as ainda mais necessárias à medida que há aumento do grau hierárquico.

Contudo, parte expressiva dos executivos do país é formada tendo como base a Administração Clássica, que se enfatiza habilidades técnicas, privilegiando conceitos de eficiência e maximização de lucro (OLIVEIRA; SANT'ANNA; DINIZ, 2014). Vale ressaltar que o foco em eficiência, a fragilidade no suporte à inovação e à criatividade também contribuem para uma educação técnica racional de gestores, no lugar de empreendedores (DYLLICK, 2015). Tais habilidades são pouco compatíveis com as expectativas depositadas naqueles que devem gerenciar empresas socialmente responsáveis (OLIVEIRA; SANT'ANNA; DINIZ, 2014).

Por isso, torna-se necessário reconhecimento dos diferentes espaços concebidos por uma variedade de formas de organizações para que sejam desenvolvidas posturas que atendam às múltiplas necessidades presentes na sociedade (BARCELLOS; DELLAGNELO; SAILÉS, 2011). Todavia, os discursos de liderança apresentam preocupação com a eficiência funcional nos cargos de liderança (MUFF, 2016), sendo necessário, logo, uma educação que se preocupe em reconhecer a dinamicidade do conhecimento e admita a diversidade cultural brasileira (BOAVENTURA; GERHARD; JANEIRO 2018).

Bertero et al. (2013) apontam que a existência do pensamento econômico norte-americano predomina no campo da Administração, esta que se inclina a ignorar perspectivas qualitativas e abordagens mais reflexivas. Em virtude disso, desconsidera-se os aspectos humanos em detrimento da busca excessiva pelo lucro e rentabilidade, impedindo, assim, visão de mundo mais abrangente, que possibilite enxergar que certas decisões podem causar desemprego, depressão, ou mesmo colaborar para o aumento da poluição, da fome e da miséria (AKTOUF, 2005).

É preciso repensar a formação e o desenvolvimento de habilidades dos estudantes, se se tem a intenção de prepará-los para tomadas de decisão mais conscientes e comprometidas com as questões éticas e morais. Esses aspectos, quando contemplados pelos conteúdos curriculares, não se apresentam como eixos norteadores dos currículos (SERAO;

OLIVEIRA; PIRES; SANT'ANNA, 2017). Em decorrência disso, a maior parte dos professores – ao lecionar sobre sustentabilidade, por exemplo – concentram-se em interpretação da temática sobre responsabilidade social para a linguagem de negócios, estimulando, assim, os discentes a apresentarem soluções como se fossem executivos (MELO; BRUSTEIN, 2014). Dessa maneira, a concentração nos conteúdos curriculares preponderantes surge como forma de reprodução da lógica dominante, em que se enfatiza o caráter utilitarista e instrumental, e reduzindo o surgimento de alternativas ao modelo citado (BARCELLOS; DELLAGNELO; SAILÉS, 2011).

Segundo Huehn (2016), as escolas de negócios precisam colocar os estudantes em contato com conteúdos sobre ética, que muitas vezes encontram-se ocultos nas teorias de gestão. As empresas têm sido pressionadas a colaborem com iniciativas de redução dos problemas sociais da região em que atuam (SERAIO; OLIVEIRA; PIRES; SANT'ANNA, 2017). Huehn (2016) argumenta que a ética serve como catalisador de mudanças na educação empresarial, pois ela – a ética –, dentre outras referências, refere-se à formação do caráter por meio da educação, apesar de a maioria das escolas de Administração não estarem interessadas em aspectos relacionados ao caráter.

É relevante convidar os alunos a perceberem que a inexistência de reflexão crítica pode resultar em uma sociedade incapaz de perceber a necessidade de transformação de seu atual modo de ser. Da mesma forma, é mister, por parte dos estudantes, a percepção de que tão nociva quanto a não reflexão está a utilização de críticas prontas, posto que estas os aprisionam a um sistema que os faz agir em condição automatizada (FARIA; MENEGHETTI; STEFANI, 2016). Assim, é preciso que as instituições de ensino incentivem a formação de profissionais com consciência ambiental e social e que favoreçam o desenvolvimento de habilidades para lidar com questões de interesses sociais (SERAIO; OLIVEIRA; PIRES; SANT'ANNA, 2017).

Em geral, alunos influenciados por valores econômicos acabam por realçar mais os interesses individuais relacionados ao processo de ensino em detrimento dos ligados aos aspectos públicos, notadamente, daqueles que se referem à participação cidadã em lugares públicos participativos (PALLASI; MARTINS; DE PAULA, 2016).

Penã e García (2017) argumentam em favor da importância da capacidade de leitura dos alunos das escolas de gestão. Os autores explicam que tal capacidade contribui para a construção daquilo que Aktouf (2005) denominou de compreensão crítica permanente nos gestores. Desse modo, os futuros gestores passariam a interpretar mais adequadamente contextos, dinâmicas e agentes no campo organizacional. Também, desenvolveriam processos de reflexão e crítica que possibilitam o exercício da ética e de valores humanizados, que, por sua vez, contribuirão para os processos decisórios.

As condições em que esse sistema coloca os alunos não favorecem a visão de que existem outras direções, que não seguem exatamente os padrões exigidos pelo mercado. Ao gerenciar uma equipe, por exemplo, um administrador pode tornar-se menos competitivo em suas relações, mais atento aos trabalhadores, mais cuidadoso com as questões relacionadas ao meio ambiente, mais consciente quanto a sua participação cidadã em lugares públicos participativos.

Diante desse desafio, torna-se necessário que os envolvidos no processo de aprendizagem despertem para o uso de novas práticas de ensino.

3.2.4 As práticas do ensino em Administração

As práticas de ensino têm sido alvo de muitas críticas, principalmente quando o assunto é a utilização de metodologias tradicionais, que não permitem aos alunos enxergarem a existência de perspectivas menos

individualistas. Para Boaventura, Gerhard e Janeiro (2018), as metodologias tradicionais de ensino dos cursos de Administração assemelham-se àquelas empregadas em cursos técnicos, ou seja, a perspectivas instrumentais, em que o uso intenso de aparatos pedagógicos importados torna predominante a aplicação de ferramentas e tecnologias em cenários específicos.

Cunliffe (2016) sugere que a prática crítica da reflexividade é de particular importância à educação em Administração, pois pensar de modo mais crítico sobre as próprias suposições e ações contribui para desenvolver modos mais colaborativos, responsáveis e éticos de gerir as organizações. É imprescindível que as práticas sociais sejam incorporadas por meio da compreensão crítica dos sujeitos e ofereçam um entendimento de suas próprias ações (FARIA; MENEGHETTI; STEFANI, 2016). Nesse sentido, a reflexividade crítica oportuniza o questionamento de suas próprias ações e, também, favorece o pensar suas próprias concepções de realidade, explorando novos cenários (CUNLIFFE, 2016).

Os estudos de Melo e Brunstein (2014) demonstram a possibilidade de estimular reflexão crítica por meio de grupos de discussão, despertando assim a capacidade de reflexão sobre discursos empresariais e destacando o despertar para as questões sociais e ambientais. Contudo, Cunliffe (2016) argumenta que a prática crítica é realizada em um ciclo que envolve tanto a análise reflexiva quanto o questionamento crítico-reflexivo. Para o autor, no que se refere à análise reflexiva, esta tem como foco a busca por ordem sistematizada por meio suposições tradicionais de que existe uma realidade objetiva que pode ser analisada pelo uso da lógica e teoria. Em se tratando do questionamento crítico-reflexivo, este vem a permitir um pensar sobre suas próprias ações e suposições.

A distinção apresentada por Cunliffe (2016) pode ser entendida por meio da crítica feita por Aktouf (2005) quanto ao método de caso, o mais utilizado nas escolas de Administração, que não ensina nada diferente do caso de padrões, que somente buscam lucratividade. Respostas prontas é o que deve ser menos ensinado (MUFF, 2012). É indispensável

desconsiderar que a única forma de aprender Administração é observar o que os empresários fazem para posteriormente imitá-los (AKTOUF, 2005). No entanto, os estudos de Oliveira, Sant'Anna e Diniz (2014) demonstram como obstáculo o fato de existir alunos que preferem que os conhecimentos sejam aplicados de forma imediata.

Os estudos de Kapasi e Grekova (2017) acerca da educação para o empreendedorismo demonstram certo descontentamento quanto a falta de oportunidades para aplicar de forma prática seus conhecimentos. Embora os estudantes reconhecem que o conhecimento prático e a aplicação sejam relevantes para uma possível empregabilidade, eles desejavam adquirir ambos – isto é, tanto o conhecimento quanto a experiência prática. Não obstante a existência de tal descontentamento, há baixa participação em atividades extracurriculares por esses alunos.

Desse modo, cabe ao(à) professor(a), em sala de aula, demonstrar aos estudantes que há visões alternativas, que poderão proporcionar novas formas de organizações. Segundo entendimento de Melo e Brustein (2014), a intenção não é desmerecer medidas pragmáticas, adaptativas e funcionais, mas assegurar a diversidade de outras perspectivas, tornando, assim, possível que os discentes tenham a possibilidade de vivenciar debates mais plurais.

A figura do intelectual analisada por Foucault (1979) pode ser pensada no caso do professor em sala de aula, este que, antes, era transmissor passivo de verdades impostas, mas que, com o decorrer do tempo, permitiu-se a superação desse lugar fragilizado de discurso e passou a resistir a esses regimes e às formas dominantes, que produzem tais verdades, tentando constituir nova política de diálogo.

Necessitamos de uma educação que estimule a procura por respostas alternativas e criativas, tanto para as empresas quanto para a sociedade, posto que estas possuem estreita relação, na observação de que é inviável proporcionar de fato um retorno financeiro sustentável ao considerar

somente propostas que contemplem uma das instituições (OLIVEIRA; LOURENÇO; CASTRO, 2015).

Entretanto, a falta de articulação entre o ensino e a realidade dos alunos, constante nos projetos pedagógicos (DEMAJOROVIC; SILVA, 2012), e a concentração em especialidades técnicas dos professores inibem compreensão mais aprofundada sobre a complexidade e os problemas inerentes aos negócios e à sociedade (DYLLICK, 2015), tornando o processo de ensino e aprendizagem ainda mais desafiador.

Para romper com tais desafios Aktouf (2005) sugere que o conteúdo da formação em administração esteja direcionado a uma proposta social, para uma perspectiva coletiva. Assim, o método será completamente diferente do que é ensinado na maior parte das escolas de Administração.

A questão nos interessa não é a reprodução do pensamento dos empresários, mas a oferta de um direcionamento menos individualista. Ações como essas podem ser vistas como forma de resistir aos discursos dominantes, além de oportunizarem a ponderação de que a existência de uma concepção hegemônica de organização empresarial não significa a inexistência de outras, e que antes dessas serem abordadas nas escolas de Administração, tem de haver a intenção de oferecer formação condizente com a transformação social, por meio do reconhecimento dos estudos organizacionais (BARCELLOS; DELLAGNELO; SAILÉS, 2011), de novas técnicas de ensino e aprendizagem.

Diante dessas condições de ensino que citamos acima é que se constitui o sujeito administrador.

4 A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO

A instituição escolar analisada por Foucault (2002) é formadora de sujeitos constituídos pelas relações de poder e conecta o indivíduo a um sistema de transmissão de saber. A educação superior, nesse ínterim, em Administração pode ser considerada como uma instituição formadora de sujeitos.

O sujeito e as formas de conhecimento não devem ser dados de maneira prévia e definitiva, em que os condicionantes econômicos, políticos e sociais não passam de meros depositantes do sujeito definitivamente dado, mas são essas condições que formam os sujeitos do conhecimento e, conseqüentemente, as relações de verdade (FOUCAULT, 2002). Entende-se que os alunos, como futuros administradores, são sujeitos de um conjunto de conhecimentos constituídos previamente.

O aluno, na posição de sujeito de uma formalização de conhecimento, deixa de ser considerado como um ser que possui uma história de vida e conhecimentos “próprios”, que possui anseios, e passa a ser tratado como alguém que aprende ou não aprende e, em certas escolas, passam a ser reconhecidos apenas como um número (ARAÚJO, 2014).

A condição em que os alunos, sujeitos do conhecimento, são formados foi observada por Aktouf (2005), que destaca que os administradores são formados em um ambiente conservador, por serem reprodutores de modelos e de formas padronizadas de pensar, e elitista, porque no discurso de boas-vindas são recepcionados como futuros líderes da sociedade.

Machado (1979) também relata que são essas as condições que acabam por constituírem o sujeito e os domínios de saber. Gregolin (2015) lembra que os objetos do que falamos são constituídos pelos dizeres hegemônicos, e, assim, práticas sociais se materializam por meio da mídia, de artigos acadêmicos etc., direcionando a conduta do sujeito. Afirma, igualmente,

que essas práticas também podem ser constituídas pelas várias ações e observações que afetam o sujeito no cotidiano, em seu ambiente escolar, familiar e social, em que tais instrumentos de controle ditam como ele deve se comportar.

Há momentos em que a sociedade impõe padrões e dita comportamentos, atitudes e habilidades ideais para o contexto social e organizacional. Esse jogo de forças, que Foucault (1979) chama de relações de poder, manifesta-se ora na sociedade ora na empresa ou escola, dentre outras instituições, em que pesa o surgimento e propagação de estereótipos, tais quais “cidadão”, “aluno”, “trabalhador ideal”, dentre outros. Para Souza (2014, p. 115), “são [essas] forças que constituem o homem como sujeito por meio do processo de reconhecimento e identificação em categorias discursivamente construídas”. Pode-se dizer que esse processo ocorre por uma necessidade que os sujeitos desenvolvem de serem reconhecidos no mercado de trabalho.

Para Orlandi (2015), há um discurso dominante na mídia, este propagado pela publicidade, e que leva o sujeito a ser mero consumidor de saberes visando à cidadania e, desse modo, a sociedade passa a associar a concepção de cidadão ao consumidor, bem como consumo de conhecimento à empregabilidade. As relações de poder-saber exercem o controle sobre os corpos dos indivíduos, na retirada de todo seu tempo de reflexão, de maneira que o controle seja exercido pela prática de publicidade e consumo (FOUCAULT, 2002). Essas relações também interferem na maneira como as pessoas conduzem suas vidas, em que o excesso de informação invade o cotidiano das pessoas, levando-as a experimentar modos de vida artificiais, que passam a integrar suas relações diárias, atingindo-as independentemente de sua localização (MARTINS; MACHADO, 2013).

Em seu desserviço, o excesso de informação dá a ler, por exemplo, que “o avanço tecnológico provocará impacto no cotidiano das pessoas: as organizações também sentirão os efeitos e as formas de trabalho mudarão

drasticamente” (sic) e que “mulheres vencem barreiras pela competência” ou que “empresas são feitas de gente: valorizar e entender o colaborador garante diferenciação entre concorrentes” (CFA, 2016, p. 1). Tais exemplos, ora veiculados pela mídia, podem nos fornecer entendimento de que há sólido progresso científico e evolução social; de que as mulheres estão conseguindo seu espaço no mercado de trabalho e de que só tem espaço no mercado quem possui certas habilidades. Ao mesmo tempo, as notícias ressaltam, sutilmente, sensação de incompetência, levando os(as) profissionais à busca por vezes injustificada por formação contínua. A procura por soluções imediatistas deixa o indivíduo inerte às transformações do cotidiano (MARTINS; MACHADO, 2013).

Esses modelos de verdade, que transitam na sociedade, sobrepõem e dominam o comportamento cotidiano das pessoas e constituem o sujeito (FOUCAULT, 2002). O que deve ser notado é que os saberes de Administração não devem ser vistos como verdades absolutas, mas como um processo contínuo, em que práticas definem e produzem os saberes como verdades (PETINELLI-SOUZA, 2013).

O controle dos corpos é exercido em parte através do processo educacional, de sua reformulação e de sua correção, para que os futuros profissionais possam obter suas qualificações e adquirir sua capacidade para o trabalho (FOUCAULT, 2002). De acordo com Petinelli-Souza e Machado (2007), a lógica do consumo está presente no ambiente organizacional, na condução das pessoas à procura por atualizações contínuas, seguindo normas de condutas e prescrições na busca por modos de parecer ser.

Há apropriação dos corpos como se fossem mercadoria, mas não é uma relação de dominação definida segundo a vontade de um superior, tampouco se trata de relação de submissão que se desenvolve mais sobre os produtos do trabalho do que sobre as operações do corpo, mas é uma disciplina que possibilita o controle detalhado das ações dos sujeitos, produzindo, assim, corpos dóceis e úteis (FOUCAULT, 2002).

Para Foucault, “é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 2002). O poder disciplinar é uma tecnologia utilizada para atuar sutilmente, gerindo e controlando as ações e a vida das pessoas para maximizar sua utilização econômica (FOUCAULT, 1979). O que não significa, no entanto, que a utilização desse poder seja realizada segundo uma relação funcionalista, ou seja, uma relação entre superior e subordinado, mas por infinitas relações heterogêneas, que transitam simultaneamente entre variadas relações do campo social, político, cultural e educacional, penetrando constantemente nos níveis macro e micro da vida social das pessoas.

Nessa rede de micropoderes há dois regimes de poder: o disciplinar e o regulamentador. Para Fonseca (2012), o primeiro atua na forma do indivíduo e o segundo na gestão da população – o centro de funcionamento do poder do Estado se configura em efeitos e em modos coletivos, produzidos pelo convívio social. A sociedade de normalização é aquela em que há entrelaçamento entre a norma disciplinar, que envolve o que pode ser utilizado em um corpo conduzido pelo desejo de ser disciplinado, e a norma de regulamentação, que é empregada em uma população que expressa o desejo de ser regulamentada (DANNER, 2010).

O intuito do poder é de produzir sujeitos passivos às forças ideológicas tencionadas a se tornarem hegemônicas (SOUZA, 2014), o que não significa busca por dominação. As relações de poder invocam o exercício da resistência, das rotas de fuga e, por isso, o hegemônico deve ser refletido como uma forma provisória (MACHADO; LAVRADOR, 2010).

Apresentada a constituição do sujeito, segue o modo que esta pesquisa foi conduzida.

5 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Para compreender a constituição dos saberes na graduação em Administração faz-se necessário retorno às práticas sociais que conduzem o comportamento das pessoas e das diversas organizações e permeiam o ambiente educacional. Como estudo dos aspectos que envolvem a formação de bacharéis em Administração, esta pesquisa se desenvolveu a partir da analítica foucaultiana que, de acordo com Orlandi (2015), é de outra ordem, é olhar que diverge do conceito de métodos científicos que se utiliza para fazer ciência, cujo método consiste na busca por procedimentos seguros a fim de alcançar o objetivo almejado (LAKATOS; MARCONI, 2003).

A literatura científica tende a diferir a pesquisa documental da pesquisa bibliográfica: na pesquisa bibliográfica os dados são coletados em documentos científicos, tais como livros, artigos científicos, períodos etc.; enquanto que a pesquisa documental refere-se à fonte de informações que não receberam análise científica, como por exemplo reportagens em jornais, cartazes, filmes ou material publicitário (OLIVEIRA, 2007). É possível notar um distanciamento entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos de outra espécie, em que os primeiros são legitimados como verdades, desqualificando, por consequência, outros conhecimentos que não foram validados pelas Ciências, de modo que documentos passam a ser considerados como sem valor científico, não passíveis, portanto, de estudos. Porém, na analítica de Foucault (2011), o saber que constitui a sociedade é construído por costumes, opiniões cotidianas, práticas sociais, enfim, tudo que legitima nossa conduta cotidiana, nossos saberes.

Nesse contexto, esta pesquisa contempla como saber não só o que é validado pelas Ciências, mas também o que se constrói de reflexões, narrativas, regulamentos institucionais, ficções e decisões políticas (MACHADO, 2009).

Para Carvalho (2012, p. 123):

Os saberes produzem valores normativos – critérios científicos, teóricos, legais e discursos capazes de gerar a figura do normal pelo valor da norma: normar; e, de outro lado como se fosse um jogo de cara e coroa, o normar deduz o normal e, a partir de sua emersão, a norma gera processos de normalização: o anormal e o normal.

Dessarte, há uma classificação do que é normal ou anormal, científico ou não-científico no campo das Ciências. Esse processo de normalização intimida o estudo do que é considerado como não científico, reificando assim o que existe a priori (modelos), e, por outro lado, inibindo análise mais coerente da condução das práticas da sociedade, na contradição dos objetos, técnicas e sujeito analisados por Foucault (2002), emergentes das práticas sociais.

Para Machado (2007), a abordagem de Foucault expressa que, na esteira de um afastamento gradual das teses epistemológicas, faz-se necessário um novo tipo de história, em que essas teses são contempladas em suas reflexões. O método de análise arqueológica foucaultiana não é visto como um ponto de partida, mas como um ponto de chegada (FOUCAULT, 2008). Para Veiga-Neto (2009), o ponto de partida de Foucault não constou de uma teoria incumbida de ditar os modos de ser do sujeito ou de uma instituição.

Enquanto a arqueologia é o método próprio à análise da discursividade local, a genealogia é a tática que, a partir da discursividade local assim descrita, ativa os saberes libertos da sujeição que emergem desta discursividade (FOUCAULT, 2008, p. 172).

Em outras palavras, a genealogia pode ser concebida como a maneira de enxergar as coisas que se encontram em certas práticas, e seus vínculos com outras práticas, o que se traduz em modo singular de se atentar à história (VEIGA-NETO, 2009).

5.1 A PESQUISA

Esta pesquisa se trata de trabalho documental. Gil (2002) considera como vantajosa a pesquisa documental por se constituir como rica fonte de dados para qualquer pesquisa de natureza histórica, embora aponte que há algumas limitações nesse tipo de pesquisa, tais como a falta de representatividade e o considerável grau de subjetividade dos documentos. É importante destacar que não consideramos esses elementos como motivo de preocupação, visto que os referidos aspectos não descaracterizam o trabalho.

O uso da pesquisa documental permite o estudo de conteúdos apresentados de forma expressa ou não expressa, nos diversos modos de comunicação (GODOY, 1995b), o que não significa que o pesquisador não terá obstáculos a serem superados na busca dos documentos. Porém, ao contrário, uma avaliação crítica do documento se torna necessária, pois por mais incompletas ou carentes que sejam os resultados obtidos, eles ainda assim poderão elucidar determinadas situações (CELLARD, 2008).

O documento não é instrumento com uma história com o fim em si mesma, mas ambos se constituem mutuamente (FOUCAULT, 2008), consistindo em um saber unificado (ORLANDI, 2015). Foucault (1979, 2008, p. 7) afirma que, nesse sentido, a materialidade é entendida como saber, que se apresenta em uma “materialidade documental (livros, textos, narrações, registros, atas, edifícios, instituições, regulamentos, técnicas, objetos, costumes etc.), que pode ser demonstrada em toda e qualquer sociedade”.

Neste trabalho, a manifestação de determinado fenômeno nos procedimentos e nas atividades (GODOY, 1995a) foi verificada através de análises objetivando o entendimento, de forma clara, das relações entre livros, artigos acadêmicos, leis, resoluções, pareceres e normas que regem a formação em Administração. O interessante desse tipo de pesquisa é, como dito por Veiga-Neto (2009), a possibilidade de se lançar um novo

olhar sobre o que já se diziam conhecer, em busca de documentos ignorados ou até mesmo desconhecidos, como o caso dos Projetos pedagógicos.

5.2 PRODUÇÃO DE DADOS

Considerando que o objetivo geral desta pesquisa é analisar a constituição dos saberes na formação em Administração nos cursos de graduação das universidades federais dos Estados Espírito Santo, Rio de Janeiro e São Paulo, foi necessário traçar caminhos a serem percorridos para que os objetivos específicos sejam atendidos.

Esta pesquisa se orienta pela análise documental para produção de dados, que foi realizada por meio dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação em Administração das universidades federais pesquisadas, tendo em vista que devem seguir orientações do MEC, mas existem múltiplas relações que interferem em cada curso de modo singular. A utilização de documentos para a pesquisa pode enriquecer os resultados, uma vez que estes poderão ser aproveitados nas diversas áreas das ciências humanas, estabelecendo compreensão mais próxima do objeto em seu contexto histórico, social e cultural (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009).

Não foi tarefa fácil cumprir com o primeiro objetivo desta dissertação – que é averiguar os perfis desejados de egressos em Administração das universidades citadas – devido à existência de uma variedade de informações descritas nos PPCs, que poderia ser caracterizada como perfil almejado aos alunos, resultando na necessidade de enfoque investigativo. Ficou definido utilizar o que a resolução n.º 4/2005 (CNE, 2005) contempla como perfil, em observância ao conceito de competência abordado por Fleury e Fleury (2001), que abrange o conhecimento, a habilidade e a

atitude. Dessa maneira, as descrições dos perfis desejados por cada PCC dos cursos de graduação em Administração das universidades federais dos Estados Rio de Janeiro (RJ), São Paulo (SP) e Espírito Santo (ES) foram extraídas para análise, considerando o que é dito na resolução como perfil e competências necessárias para formação dos alunos, observando, ainda, se é almejado algo além do prescrito pela resolução.

A Resolução n.º 4 de julho de 2005 (CNE, 2005) institui o modo como os cursos de Administração devem ser organizados. Formalizar regras homogêneas, como modo de abranger qualquer instituição de ensino, implica em ignorar as condições históricas vivenciadas por cada curso. No decorrer da análise realizada dos projetos pedagógicos observou-se que os cursos foram criados entre o período de 1967 a 2014, ao longo do qual ocorreram várias mudanças nos contextos econômico, social, político e cultural.

Como dito, um enfoque investigativo referente ao ensino de Administração e suas relações com a política educacional se fez primordial para o desenvolvimento do trabalho analítico dos pareceres do Conselho Federal de Educação (CFE) e de suas correspondentes diretrizes curriculares; dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação em Administração; das pesquisas do Conselho Federal de Administração (CFA) e da literatura sobre a história da educação do Brasil. Essa fase foi importante para que compreendêssemos como determinadas exigências organizacionais interferem na construção prévia do perfil desejado ao formando. As investigações apontaram intervenções do CFA nos pareceres do CFE, no que concerne à criação de diretrizes específicas no campo da Administração, suscitando a importância de se observar se essa interferência pode ser sentida na organização dos cursos das universidades pesquisadas.

Desses pareceres foram extraídas discussões que possibilitam o entendimento de que a política não é constituída somente por leis, mas também por práticas sociais em que se inserem pessoas, organizações e

interesses que permeiam a sociedade e que constituem a operacionalização de um saber estruturado na organização social.

Nas legislações, foram observadas as normas que contemplam a educação superior e a formação em Administração, por meio da análise dos elementos que podem ser considerados primordiais para essa formação, mas que não foram observados ao se estabelecer a organização dos perfis nos PCCs.

Livros e artigos acadêmicos foram utilizados para demonstrar questões interessantes para o estudo, tais como conceitos, argumentações e condições históricas dos saberes produzidos no campo da Administração, a fim de construir uma história que demarca a diferença dos modos de conduta em certa formação histórica (MACHADO; LAVRADOR, 2010).

Os estudos empíricos coletados podem revelar se as práticas sociais observadas, percebidas e vividas no ambiente acadêmico têm relação com modos de ser que correspondam a uma concepção tradicional de organização e, assim, podem ser utilizados para caracterizar as práticas sociais como efeito das relações de poder.

A experiência adquirida pela pesquisadora durante o estágio docente na Universidade Federal do Espírito Santo foi utilizada para descrever sua percepção quanto a sua vivência em sala de aula, bem como as observações sobre os desafios de se construir previamente um perfil para um formando profissional.

Esta pesquisa apresenta os projetos pedagógicos do curso de graduação em Administração dos Estados de São Paulo – a Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) –, do Rio de Janeiro – a Universidade Federal Fluminense (UFF) e a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) – e do Espírito Santo – a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Três dessas universidades federais possuem mais de um *campus* com o referido curso: a UFSCar com os *campi* de Sorocaba e de Lagoa do Sino, a UFF com os

campi de Niterói, de Volta Redonda e de Macaé e a UFRRJ com os de Três Rios e de Nova Iguaçu.

O acesso aos projetos pedagógicos foi feito por meio do sítio oficial e do *e-mail* institucional das universidades. A universidade Federal Fluminense (UFF) e a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) foram as que o contato foi realizado via *e-mail*, mas somente os *campi* de Niterói e de Volta Redonda enviaram o projeto (UFF). A UFRJ respondeu que não seria possível o envio da informação por ser o documento muito antigo e extenso. Desse modo, essa pesquisa contempla nove projetos pedagógicos de cursos (PPCs).

5.3 A ANÁLISE

Neste estudo foi realizada análise histórica nos projetos pedagógicos a fim de verificar “[...] as práticas sociais do saber e do poder que produziram o que somos nós, no nosso presente” (GREGOLIN, 2015, p. 10). Quer-se uma análise histórica que desconsidere os recortes históricos ditos renomados e fuja do curso da História presa às continuidades invariáveis. Há que se buscar traços dos processos que nos constituem o que somos no presente e o que nos tornaremos (FILHO; LOBO; LEMOS, 2014); na superação da atualidade, que é transitória, incompleta e que nos impede de enxergar a totalidade (GREGOLIN, 2015).

A História é constituída pela mutação e não pela continuidade. Ela é descontínua e concebida ao acaso dos acontecimentos, e não a partir de uma definição prévia (LEMOS; CARDOSO-JUNIOR, 2009). Datas e lugares, tempo e espaço como matéria de análise em História são relevantes metodologicamente para o trabalho empírico situado e para a demarcação política dos acontecimentos (LEMOS; CRUZ; SOUZA, 2014).

O trabalho do genealogista é de se debruçar sobre os documentos históricos como monumentos que narram o cotidiano, os detalhes banais, o que parece não ter história, e realizar análise paciente e minuciosa. Trata-se da “constituição de um saber histórico das lutas e a utilização desse saber nas táticas atuais” (FOUCAULT, 1979, p. 171). Destaca-se que não se pretende compreender a constituição do saber-poder a partir de uma unidade discursiva, obtida por recorte universal, estático e homogêneo, incoerente com a analítica foucaultiana, mas sim importa compreender essa unidade como variável e relativa, que se encontra presa em um sistema de relações constituídas em uma rede complexa, cujos fios ora se aproximam ora se distanciam (FOUCAULT, 2008). Essa analítica busca uma explicação para a emergência e transformação dos saberes, posicionando-os como fios em uma rede de relações de poder (FOUCAULT, 1979) que produzem saberes e modos de ser. É, por fim, a análise dos efeitos dessas relações um dos objetivos dessa analítica (LEMOS; CARDOSO JUNIOR, 2009).

As diretrizes curriculares nacionais ditam as normas para todos os cursos de graduação em Administração no Brasil. Tais normas direcionam as universidades a organizarem seus cursos de modo semelhante, enquanto que há, no entanto, múltiplas relações que influenciam cada curso de maneira diferente, construindo, assim, cada aluno de modo singular.

A seguir é apresentado o contexto em que o ensino de Administração está inserido.

5.4 AS UNIVERSIDADES

As universidades federais são instituições de ensino superior, criadas por leis sancionadas pelo Presidente da República. A autonomia que elas possuem as posicionam como locais estratégicos para a liberdade de

investigação científica e ensino, assim como para a inovação e a promoção de modelos alternativos de desenvolvimento (DEMAJORVIC; SILVA, 2012).

Todavia, verifica-se maior complexidade quando a universidade se inclina sobremaneira às questões econômicas em detrimento das questões sociais. A universidade tem deixado de assumir o lugar de proporcionadora do pensamento criativo, capaz potencializar o acesso da ciência e tecnologia aos interesses sociais. Por efeito disso, a pesquisa passou a investigar predominantemente questões impostas pelo modelo político-econômico. Por associação, o ensino passou a disseminar conhecimentos e habilidades vinculadas ao mercado de trabalho, e quanto à extensão, suas atividades passaram a rastrear respostas urgentes decorrentes da própria natureza do sistema (GOERGEN, 2010).

A despeito da extensão universitária, esta ainda é contemplada como um dos pilares que alicerçam a universidade pública. No entanto, é mais valorizada nas avaliações de desempenho docente do que nas avaliações institucionais e, com isso concentram-se cada vez mais na produção acadêmica e seus impactos (SPATTI; SERAFIM; DIAS, 2016).

No mundo internacional, na maioria dos países do G20, os grandes empregadores se queixam da falta de trabalhadores com as habilidades exigidas para o seu negócio. Por outro lado, em muitos países, pessoas graduadas se deparam com obstáculos para encontrar um emprego correspondente com suas competências. Este cenário, demonstra que a flexibilidade dos sistemas de educação e treinamento necessita de melhorias para que as habilidades emergentes sejam alcançadas de maneira efetiva (OCDE, 2016).

Estas melhorias podem ser observadas no estudo realizado por Chan et. al (2017) que apontam a ausência de reconhecimento por parte dos alunos e universidade sobre a importância das competências genéricas. Apesar disto, a maioria das universidades em todo o mundo incluem competências genéricas - comunicação, trabalho em equipe, resolução de problemas,

criatividade e gerenciamento de tempo - em suas declarações de missão. Competências estas, que se encontram em um rol diversificado e amplo de capacidade de liderança requeridas por empregadores e gerentes, em um estudo no Reino Unido. Essa amplitude e diversificação apresentam-se como obstáculo para os docentes definirem o que e como ensinar liderança (TYMONA; MACKAY, 2016).

Além destes desafios, os graduados podem se deparar com divergências apontadas em um estudo comparativo realizado por Ayoubi, Alzarif e Khalifa (2017), sobre as habilidades de empregabilidade desejada aos graduados em negócios na Síria. O setor empresarial apontam como importantes as habilidades individuais e técnicas, enquanto os formuladores de políticas do ensino superior consideram como relevantes as habilidades pluralista, sociais e de pensamento.

O ensino de Administração das instituições de ensino superior públicas, no Brasil, ainda se encontra engessado a um ensino tradicional, que não contempla conhecimentos sobre responsabilidade social (SERAO; OLIVEIRA; PIRES; SANT'ANNA, 2017). Em decorrência disso, os incentivos à atuação do aluno em organizações do terceiro setor – por meio do estágio obrigatório – ainda são tímidos (OLIVEIRA; SANT'ANNA; DINIZ, 2014).

Para Vita e Case (2016), as escolas de negócios são guiadas por lentes ortodoxas que entram em contradição com seus próprios argumentos. Os autores argumentam que, se as escolas são instâncias utilizadas para educar de modo responsável, é inegável que o *status quo* seja instigado a passar por transformações.

Palassi, Martins e Paes de Paula (2016), em pesquisa realizada em uma universidade pública federal, apontam que o Centro Acadêmico, considerado principal lugar público para representar os interesses dos estudantes do curso de Administração, encontrava-se sem rumo. O processo burocrático que as universidades públicas federais enfrentam para que a grade curricular seja atualizada é um dos principais entraves à

inserção dos assuntos sociais. Tal negligência tende a comprometer a formação cidadã dos estudantes. (SERAO, OLIVEIRA, PIRES; SANT'ANNA, 2017).

A cultura das escolas de negócios do Reino Unido reflete ideologia homogênea abrangente, na qual os objetivos quantitativos, a competição por empregos e as tabelas de classificação são privilegiados em detrimento da investigação cooperativa e da curiosidade acadêmica. Nesse contexto, os estudantes se tornam clientes que buscam obter credenciais, ao passo em que professores tornam-se meros fornecedores de conhecimento útil (VITA; CASE, 2016).

Apresentada as condições em que as escolas de negócios são submetidas em todo, segue a descrição das universidades selecionadas para esta pesquisa.

5.4.1.1 Universidade Federal Fluminense (UFF)

A Universidade Federal Fluminense (UFF) possui três *campi* ofertantes do curso de Administração, localizados em Vila de Santa Cecília em Volta Redonda, na Sede em Niterói e em Macaé, todos no Estado do Rio de Janeiro. O projeto do curso de Macaé não será analisado pelo motivo de não nos ter sido enviado pela universidade. As informações de cada curso estão descritas abaixo.

5.4.1.1.1 *Campus Volta Redonda*

O Curso de graduação em Administração no *campus* de Vila Santa Cecília, na cidade de Volta Redonda, foi criado em 2005, por meio da Resolução

n.º 202/2005. Nele, são oferecidos anualmente um total 120 vagas, sendo 40 delas para o curso diurno e 80 para o noturno, que se dividem em 40 para o primeiro semestre e 40 para o segundo. A duração mínima do curso é de 4 anos, com 8 períodos de integralização e duração máxima de 16 períodos. A carga horária total é de 3.000 horas, distribuídas em 780 horas no ciclo básico, 300 horas de conteúdos de estudos quantitativos e suas tecnologias, 1.380 horas do ciclo profissional, 240 horas de disciplinas optativas, que atendem a 3 linhas de formação específica (Gestão de operações e serviços, Comércio exterior e Gestão da inovação tecnológica) e 300 horas de atividades complementares (estágio, pesquisa, monitoria e extensão).

O curso surgiu a partir de diagnóstico realizado na região, e por isso suas características se enquadraram nas demandas da comunidade do médio Vale do Paraíba. Sua missão é focada em desenvolver atividades de criação, transmissão e aplicação de conhecimentos no campo da Administração, considerando aspectos econômicos e sociais.

O *campus* de Volta Redonda apresenta em seu sítio institucional projeto de extensão ligado ao curso de Administração, denominado como Pet Gestão Social, que se propõe ao desenvolvimento de atividades na área de Gestão social e Economia solidária, por meio do ensino, da pesquisa e extensão (UFF, 2008). Outro grupo de pesquisa interessante para o desenvolvimento econômico é o *Triple Helix Research Group – THERG-Brazil*, que se vale de abordagem desenvolvida por Henry Etzkowitz e Loet Leydeshoff, chamada de Hélice Tríplice, que defende uma relação mais próxima entre empresas, Governo e universidade, sendo proposto, por meio do convívio interativo dessas três hélices, a classificação e o tratamento de questões de difícil resolução, advindas de mudanças substanciais no âmbito econômico, intelectual e institucional.

5.4.1.2 Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

A Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) possui dois *campi* ofertantes do curso de Administração, localizados em Três Rios e em Nova Iguaçu, também no Estado do Rio de Janeiro. As informações de cada curso estão descritas abaixo.

5.4.1.2.1 Campus Três Rios

O *campus* do Instituto Três Rios da UFRRJ está localizado na região de governo Centro-Sul fluminense, que é formada pelos municípios de Areal, Comendador Levy Gasparian, Engenheiro Paulo de Frontin, Mendes, Miguel Pereira, Paraíba do Sul, Paty do Alferes, Sapucaia, Vassouras e Três Rios. O centro dessa região reside em Três Rios, próximo às cidades de Volta Redonda, Teresópolis e Petrópolis. É visto como um dos polos industriais que mais atrai empresas devido à sua política de incentivo fiscal (UFRRJ, 2015).

O curso de graduação em Administração nesse *campus* foi criado em 1998, por meio do processo de interiorização da UFRRJ, que se configurou a partir de convênio entre o setor privado (Fundação Educacional de Três Rios – FETRI) e a Universidade, em que a FETRI ficaria encarregada de viabilizar a infraestrutura e a UFRRJ desenvolveria atividades acadêmicas de pesquisa, extensão e ensino.

No curso de Administração são ofertadas 60 vagas anualmente. Este possui carga horária total de 3.020 horas, divididas em 660 h para formação básica, 990 h para formação profissional, 450 h para estudos quantitativos e suas tecnologias, 680 h para atividades acadêmicas (200 h em estágio, 300 h em atividades complementares e 180 h para o trabalho

de conclusão de curso). As disciplinas optativas são disponibilizadas para os alunos a partir do 5º período. Importante observar que a disciplina de Ética nas organizações citadas é considerada obrigatória.

5.4.1.2.2 *Campus Nova Iguaçu*

O curso de Administração no *campus* Nova Iguaçu foi criado em 2003, em razão da organização de um consórcio envolvendo as instituições públicas de ensino superior UFRRJ, UFF, Centro Federal Tecnológico Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ) e a Prefeitura de Nova Iguaçu. A primeira turma iniciou suas atividades em 2004.

A carga horária do curso totaliza 3.140 horas, sendo que 2.400 h são referentes às disciplinas obrigatórias, 180 h referem-se às disciplinas optativas, 360 h são para as atividades acadêmicas e 200 h são relativas às atividades complementares (UFRRJ, 2009). A consolidação do curso de Administração em Nova Iguaçu, município de destaque da região metropolitana do Rio de Janeiro, foi significativa em termos regionais e socioeconômicos. Sua proposta visa a oferecer sustentabilidade ao processo de desenvolvimento da Baixada Fluminense (UFRRJ, 2009).

O curso possui uma incubadora de empresas para suporte operacional e estratégico às micro e pequenas empresas durante seus primeiros anos de existência, tendo como objetivo reduzir o índice de falência entre elas, o que é significativo para essa fase do desenvolvimento de tal graduação (UFRRJ, 2009).

5.4.1.3 Universidade Federal de São Paulo (Unifesp)

O curso de Administração foi criado com a instalação do *campus* Osasco, no Estado de São Paulo. Até sua implementação, no município não existia nenhuma universidade pública e o ensino privado era predominante na região. A chegada da Universidade concretizou a ampliação do número de vagas no ensino superior público, sendo que as aulas da primeira turma foram iniciadas em 2011. São ofertadas 80 vagas no total, sendo 40 no período integral e 40 no noturno (UNIFESP, 2014).

Osasco é a capital regional da Zona Oeste da Região Metropolitana de São Paulo. Possui localização privilegiada e, em consequência disso, atrai empresas – e portanto empregos –, sendo conhecida como a “cidade-trabalho”. No setor varejista e atacadista destacam-se o hipermercado WalMart, o Sam’s Club Atacadista, o Carrefour, o Makro e dois grandes shoppings centers. A área de micro e pequenas empresas, que apresentou crescimento de 20 para 40% nos últimos 20 anos, está concentrada na Rua Antônio Agu, tradicional via de comércio popular de alcance regional. Osasco é considerado o 14º maior município do Brasil, além de possuir o maior índice de desenvolvimento do Estado (UNIFESP, 2014).

5.4.1.4 Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

A Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) possui dois *campi* com o curso de Administração, localizados em Buri e em Sorocaba, no Estado de São Paulo. As informações de cada curso estão descritas abaixo.

5.4.1.4.1 *Campus Lagoa do Sino*

O curso foi criado em 2014 e oferece 50 vagas no turno integral. O *campus* Lagoa do Sino, localizado em Buri, apresenta proposta de formação de Administração com linha de formação em Sistemas Agroindustriais. O Território da Lagoa do Sino é formado por 40 municípios e é disposto entre as regiões de Sorocaba e Itapeva. Localizado na região sudoeste do Estado de São Paulo, caracteriza-se pelos baixos índices de desenvolvimento e predominância da área agroindustrial de diferentes portes: assentamento de reforma agrária, comunidades quilombolas e grandes fazendas monocultoras, que se inserem desde de comunidades tradicionais a empresas agroexportadoras. A região também apresenta certa carência no ensino superior, devido ao baixo acesso pela população, assim como há diversidade de riquezas naturais de Cerrado e Mata Atlântica, com destaque, infelizmente, ao considerável nível de degradação ambiental (UFSCar, 2016).

Foi realizada uma pesquisa junto à comissão envolvida no processo de elaboração do Projeto Pedagógico do Curso, *campus* Lagoa do Sino, com o objetivo de conhecer a percepção dos envolvidos, sendo que esses ocupam o cargo da Direção Acadêmica, da Coordenação do curso, Coordenação acadêmico-pedagógica, da Secretaria do curso de Administração e da Representação discente no Conselho de coordenação de curso de graduação em Administração, sendo observado que poucos denotam a importância desse instrumento. Oliveira (2016) considera o PPC ferramenta direcionadora das práticas pedagógicas, mas lamenta o fato de ser utilizado “às vezes”, pela maioria, como ferramenta de gestão, principalmente por aqueles que tiveram algum envolvimento na constituição do Projeto.

5.4.1.4.2 *Campus Sorocaba*

O curso de Administração do *campus* de Sorocaba foi criado em 2009, a partir do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) para atender uma demanda dos setores produtivos da região de Sorocaba, sendo ofertadas 60 vagas em regime anual (UFSCar, 2015). Possui carga horária total de 3.030 horas, divididas em 2.340 h de disciplinas obrigatórias, 90 h de disciplinas optativas, 90 h de conteúdo complementar, 240 h de estágio, 150 h de trabalho de conclusão de curso e 120 h de atividades complementares.

O projeto pedagógico do curso foi substituído em 2015, contemplado pela mudança na integralização do curso de 4 para 5 anos, devido aos problemas vivenciados ao longo dos 4 anos pela primeira turma, com os alunos matriculados entre 2009 e 2014. Sucede que o estudante, ao ser reprovado em alguma disciplina, não conseguia recuperá-la antes do final do ciclo de sua turma ingressante, devido ao número reduzido de professores com carga horária completa, o que impedia a oferta das disciplinas nos dois próximos semestres (UFSCar, 2015).

5.4.1.4.3 *Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)*

Os cursos de Administração da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) são localizados no bairro Goiabeiras, na cidade de Vitória, e se apresentam em projetos pedagógicos distintos. As informações dos referidos cursos são descritas abaixo.

5.4.1.4.4 *Campi Vitória matutino e noturno*

O curso matutino foi criado em 1967, mas a primeira turma ingressou em 1969. Seu primeiro currículo foi utilizado de maneira provisória e precária durante 3 (três) anos. Até o ano de 2006, o curso funcionou com o currículo de 1987. Várias reuniões foram realizadas entre os anos de 1986 a 1987 com o objetivo de discutir e propor nova grade curricular, entretanto, as discussões não lograram êxito. A reestruturação do curso veio a ocorrer somente em 2007, devido à necessidade de atualização e maior flexibilidade das disciplinas, visando à formação de profissionais com perfil mais dinâmico. A reestruturação teve como justificativa o atendimento aos novos reclames do mercado, do MEC e dos alunos. O curso noturno foi criado por meio do REUNI, como resposta a uma demanda antiga da sociedade, sendo suas atividades iniciadas no segundo semestre do ano de 2009 (UFES, 2008b).

5.4.2 Relato de uma experiência vivida pela pesquisadora

Graduada em Administração pela UFES em 2010, agora tive a oportunidade de vivenciar uma experiência em sala de aula pelo olhar de docente, o que garante outra dimensão de experiência se comparado ao olhar do estudante. Por meio desse novo vislumbre, despertou-se em mim a expectativa, como professora, de poder dar minha contribuição humana e profissional para tentar cobrir as deficiências trazidas pela estrutura de ensino.

No segundo semestre do ano de 2017, como cumprimento da disciplina Didática de Ensino, vivenciei pela primeira vez, então, a docência em sala de aula. A turma era do segundo período do curso de graduação em Administração da UFES, turno matutino. No primeiro dia de aula, meu

primeiro contato com os estudantes foi proporcionado pelo diálogo, buscando conhecer suas expectativas quanto ao curso, possíveis experiências de trabalho e cidade em que residiam. Nesse dia, foi solicitado aos alunos a resposta a duas perguntas: Por que escolheu o curso de Administração? Como você, enquanto administrador, pode melhorar o mundo?

Durante meu período de estágio docente na disciplina de Teoria das Organizações I. Nesse espectro, tive a oportunidade de observar o resultado do projeto prático, que é uma metodologia de ensino e aprendizagem elaborada e implementada pela primeira vez pela professora Susane Petinelli Souza. Este projeto foi implementado no decorrer no semestre pelos alunos, que tinha como objetivo montar uma empresa fictícia e desenvolver diversas atividades em sala de aula e relacioná-las com os diversos assuntos da disciplina. Os resultados me fizeram observar que a construção do conhecimento está além da transmissão de conteúdos de disciplinas.

6 PERFIL DESEJADO DE EGRESSOS

Este capítulo tem como intuito averiguar os perfis desejados de egressos dos cursos de bacharel em Administração das universidades federais dos Estados do Espírito Santo, Rio de Janeiro e de São Paulo.

Este tópico é composto pelos subtópicos: Perfil das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), Perfil Adaptativo e Foco em formar profissionais competentes.

Desse modo, no final deste capítulo será possível identificar os perfis de formação dos cursos de bacharel em Administração das universidades federais pesquisadas.

6.1 PERFIL DAS DCNS

As DCNs focam o perfil de formação baseada na produção, o que pode levar a um entendimento de que as decisões a serem tomadas nas organizações devem priorizar a demanda produtiva do segundo setor. Alinhada às DCNs, a Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba, descreveu na íntegra, itens I a VIII, das competências constantes na Resolução nº. 4, de 13 de julho de 2005.

Observa-se que as competências requeridas pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, *campus* Três Rios, tem por objetivo:

dotar o profissional dos conhecimentos requeridos para o exercício das seguintes habilidades e competências que garante aos seus alunos são: tomada de decisão; comunicação; liderança; iniciativa; criatividade; educação permanente e ética (UFRRJ, 2015, p. 12-13).

As informações acima, embora descritas de modo sucinto, agrupam os itens I, II, III e V das competências da DCN.

Já a Universidade Federal de São Carlos, *campus* Lagoa do Sino, propõe que os alunos tenham as seguintes capacidades:

administrar processos agroindustriais de transformação e de distribuição; planejamento estratégico e de implementação de suas ações; realizar ações de marketing, cálculos e planejamentos financeiros falar de modo claro e conciso sobre informações técnicas, expressar ideias de forma oral e escrita e escrever relatórios técnicos e memorandos; aplicar melhorias e projetos de logística [...] (UFSCar, 2016, p. 59-60).

É requerido que os alunos tenham entendimento para administrar organizações agroindustriais, realizar planejamento estratégicos e financeiros, que tenham habilidades em comunicação, em aplicar melhorias na organização e elaborar projetos na área de logística. A análise permitiu identificar que nesse perfil de formação há um agrupamento do perfil e dos itens I, II, IV das competências descritas na resolução.

A proposta da Universidade Federal de São Paulo é que seus futuros profissionais tenham capacidade de:

descrição, análise e resolução de problemas de micro, pequenas, médias e grandes empresas; [...] capacidade para empreender, indicar e desenvolver projetos organizacionais; Capacidade de diagnosticar e propor soluções para os problemas organizacionais [...] (UNIFESP, 2014, p. 18).

Observa-se que tal proposta está alinhada às competências descritas nos itens III e VII da Resolução. Pretende-se uma formação voltada para empresas dos diversos portes: micro, pequena, médias e grandes empresas. Também, pretende-se que nessa formação os discentes adquiram capacidade para desenvolver projetos organizacionais e propor soluções para os problemas.

A formação da Universidade Federal Fluminense, *campus* Volta Redonda, é focada em:

realizar estudos de viabilidade econômico-financeira, considerando os aspectos estratégicos, mercadológicos, técnico-operacionais, de recursos humanos, econômico-financeiros e informacionais; apresentar uma postura ética e socialmente responsável na sua atuação profissional (UFF, 2008, p 16).

A intenção de que os profissionais formados pela UFF, no *campus* citado, sejam competentes para realizar estudos de viabilidade econômico-

financeira é relacionada aos conteúdos de formação profissional citados na diretriz. Vale ressaltar, que embora os estudos estejam relacionados aos interesses econômicos, ainda assim é requerido que os alunos tenham postura socialmente responsáveis e ética. De modo semelhante, o *campus* localizado em Niterói propõe que o aluno tenha:

[...] conhecimento da operacionalidade das organizações em seus aspectos econômicos, financeiros, sociais, políticos, culturais, ecológicos e legais; capacidade para planejar, organizar, liderar e controlar atividades através de pessoas e processos de produção, Marketing e contábeis e financeiros, de forma eficiente, eficaz e efetiva; raciocínio lógico, crítico e analítico; capacidade para interferir de forma conseqüente nos processos produtivos, com vistas a ganhos de qualidade e produtividade [...] (UFF, 2015, p. 4).

De modo geral, identificou-se, pela análise dos projetos pedagógicos das universidades federais pesquisadas, consideráveis parecenças em seus respectivos percursos de trabalho. É possível identificar preocupação pela organização de cada PPC, em consonância com os perfis de formação, as competências e os componentes curriculares descritos na resolução. Assim, podemos dizer que essa preocupação se dá pela necessidade de se cumprir o que os requisitos estabelecidos em lei.

Os coordenadores dos cursos e os envolvidos na elaboração dos PPCs parecem não perceber tal dimensão devido à burocracia que está enraizada na sociedade brasileira. Esse cenário pode ser entendido no que Ramos (1983) diz ser uma das características da história da construção do Brasil.

Assim, foi possível identificar que ideias dos estudos organizacionais são naturalizadas nos projetos pedagógicos para que determinados objetivos sejam cumpridos. Conforme apresentado por Morgan (2010), as organizações tendem a operar como máquinas quando almejam que operem de modo confiável, rotineiro, previsível e eficiente. Assim, guiadas por lentes ortodoxas, entram em contradição com seus próprios argumentos (VITA; CASE, 2016).

Controlar a conduta das pessoas em nome do bem comum, conforme é ensinado em disciplinas das teorias das organizações, tem suas

disfunções, pois não contempla o que de fato acontece no cotidiano das organizações e das pessoas.

Vale ressaltar que reduzir a vivência das pessoas e das organizações por meio do formalismo equivale à desconsideração dos interesses de formação dos alunos e das características das organizações em que poderão atuar. Mesmo sendo uma organização empresarial, o ambiente em que estarão inseridos influenciará a cada aluno de modo singular.

Prever todas as opções possíveis à produção do melhor perfil é entendido (MARQUES 2014) pelo argumento de que prepará-los de acordo com informações passadas é considerar que existe a incapacidade de prever futuros desenvolvimentos. Nesse processo decisório, a qual se tenta prever o perfil ideal do Administrador, prevalece a racionalidade absoluta (MOTTA; VASCONCELOS, 2006), ignorando as incertezas e ambiguidade inerentes ao processo.

Consta, porém, uma contradição quanto ao que é ensinado nos cursos de Administração. Conforme já dito por Vasconcellos e Motta (2006) acerca dos modelos de processo decisório, há uma previsão de que os formandos terão acesso a todas as questões científicas, técnicas, sociais e econômicas da produção durante a graduação para a tomada de decisão em qualquer tipo de organização, desprezando as incertezas do processo de tomada de decisão.

Diferente da maioria, estão descritos os projetos pedagógicos da Universidade Federal do Estado do Espírito Santo e da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, *campus* Nova Iguaçu.

6.2 PERFIL ADAPTATIVO

O projeto pedagógico da UFRRJ propõe

prover uma formação técnica, profissional e pessoal que venha a proporcionar aos profissionais egressos que apresentem as habilidades pessoais e profissionais que lhe amparem na realização de ações proativas e inovadoras, com vista a realização de objetivos e a construção de uma realidade futura almejada, estando sempre atentos **aos ambientes onde estiverem inseridos** (macro, micro e operacional) (UFRRJ, 20109, p. 11, grifo nosso).

Entende-se que nessa formação tanto as habilidades pessoais quanto as profissionais são consideradas, proporcionando aos alunos a oportunidade de avaliar também o tipo de organização em que podem estar inseridos.

Já os projetos pedagógicos da Universidade Federal do Estado do Espírito Santo têm por objetivo

formar profissionais com conhecimentos conceituais e técnicos necessários ao seu desempenho, capazes de exercer seu papel com consciência crítica em relação aos contextos organizacionais e sociais **onde estiverem**. Como profissionais com responsabilidades sociais e competências técnicas, pretende-se que os egressos do curso possuam conhecimentos que os habilitem ao exercício de suas atividades com consciência de sua atuação política como mediadores dos conflitos sociais contemporâneos. (UFES, 2008a, p. 4, 2008b, p. 3, grifo nosso).

Analisando esses perfis, verifica-se que o objetivo almejado é o de formar profissionais, para além do conhecimento adquirido por meio dos conteúdos estudados, na pretensão de que os formandos desenvolvam senso crítico sobre as práticas organizacionais, o que envolve reflexão sobre o trabalho e não apenas fazer o que está prescrito.

É na contestação das ideias de Simon (2000) que a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), *campus* de Nova Iguaçu, e a Universidade Federal do Espírito Santo demonstram considerar o ambiente em que os alunos estão inseridos. Dessa forma, optam por uma escolha satisfatória, julgando entender a impossibilidade de prever um perfil ideal.

Os projetos pedagógicos da UFES e da UFRRJ, *campus* Nova Iguaçu, parecem considerar os condicionantes que interferem o processo formativo do aluno. Esse modo de organização dos perfis nos projetos pedagógicos permite aos alunos se adaptarem às condições do ambiente. Contudo, ciente de que como cidadãos tendemos a naturalizar o formalismo, bem

como tendemos a reforçá-lo por meio do ensino de Administração, examina-se agora os objetivos do curso.

6.3 FOCO EM FORMAR PROFISSIONAL COMPETENTES

Em cumprimento à Resolução nº. 4, de 13 de julho de 2005, as instituições de ensino estabelecem os objetivos do curso de modo a oferecer a possibilidade de formação profissional ao alcance das competências e habilidades.

Quadro 1 – Objetivo dos Cursos das Universidades

Universidade	Objetivo do Curso
UFRRJ, (<i>campus</i> Nova Iguaçu)	formação de administradores conscientes de sua atuação crítica e proativa nas organizações e dos impactos que as decisões resultantes de sua ação profissional venham a causar nos ambientes onde interajam, proporcionando maior sustentabilidade sócio-econômica e política, tanto às organizações quanto ao meio onde estejam inseridas, e atuando de forma direta ou indireta no desenvolvimento local, regional, nacional e global (UFRRJ, 2009, p. 9).
UFRRJ (<i>campus</i> Três Rios)	Desenvolver competências e habilidades profissionais de forma plena e inovadora, atento à economia política, gestão socioambiental, orientada por práticas sustentada por valores éticos, com visão humanística, autônoma e senso crítico nas tomadas de decisões gerenciais (UFRRJ, 2015, p.11).
UFSCar (<i>campus</i> Sorocaba)	[...] tem por objetivo e a intenção de formar profissionais que buscam produzir conhecimento crítico sobre o lugar e o papel do administrador [...](UFSCAR, 2015, p. 13).
UFSCar (<i>campus</i> Lagoa do Sino)	formar profissionais que possam contribuir nas áreas tradicionais de atuação do administrador no Brasil, [...] (UFSCar, 2016, p. 55).
UNIFESP	Formação técnico-científica e humana em administração; Formação científica, entendendo a pesquisa como propulsora do ensino e da aprendizagem; Formação de um profissional apto para o trabalho em equipe, numa perspectiva interprofissional (UNIFESP, 2014, p. 18).
UFF (<i>campus</i> de Volta Redonda)	fornecer à sociedade profissionais qualificados na área de administração, diminuindo o vácuo habitualmente existente entre a formação oferecida pelas escolas e a exigida pelo mercado de trabalho, especialmente o mercado regional (UFF, 2008, p. 15).
UFF (Campus Niterói)	formar profissionais qualificados para enfrentar os desafios de mercado de trabalho; suprir a carência de mão-de-obra especializada, com conhecimento atualizado na área de gestão; ampliar a oportunidade de

	geração de emprego e renda; despertar a consciência para importância social da profissão de Administrador, como possibilidade de desenvolvimento individual e coletivo (UFF, 2015, p. 3).
--	---

Fonte: Projetos Pedagógicos dos Cursos de Administração das Universidades Pesquisadas.

Nota: Dados adaptado pela autora.

O foco em formar profissionais competentes aponta para uma inexistência de reflexão crítica na construção dos projetos pedagógicos, contrariando ao que foi mencionado por Andrade (2001), com relação a oportunidade de realizar uma reflexão sobre os assuntos que afetam o processo de conhecimento.

Na análise dos projetos pedagógicos, foi verificado que a formação crítica é explicitada em todos projetos pedagógicos investigados. No entanto, somente os projetos da UFRRJ, *campus* Nova Iguaçu e UFSCar, *campus* Sorocaba, expressam como objetivo do curso a intenção de produzir conhecimento crítico em seus alunos. Tais propostas levam ao entendimento de que somente serão formados pelo curso de Administração aqueles que buscam adquirir conhecimento crítico sobre o espaço e o desempenho do cargo de Administrador. Argumentos que contradizem com os dados da Pesquisa realizada em 2015 pelo Sistema CFA/CRA's e com a experiência vivenciada em sala no curso do período matutino da UFES. A pesquisa do CFA aponta os dois primeiros motivos de escolha pelo curso de graduação em Administração: formação generalista e amplo mercado de trabalho (CFA, 2015).

A análise do objetivo do curso da UFRRJ, *campus* Três Rios, vai de encontro ao que Fleury e Fleury (2001) dizem quanto ao conjunto de tarefas do cargo ser relacionado às bases de princípios tayloristas. Nessa perspectiva, coloca-se em cheque a atenção requerida à economia política e à gestão socioambiental, para que novas direções se voltem a uma prática sustentada por valores éticos.

Quanto a UNIFESP, é requerido que seus alunos obtenham formação baseada na técnica, nas Ciências e na humanidade. Além disso, é requerido que ao final do curso os alunos estejam munidos de capacidade pessoal para trabalhar em equipe.

Já a proposta de formação do PPC do *campus* Lagoa do Sino, da (UFSCAR), chama atenção devido ao fato de que os alunos irão adquirir as habilidades e conhecimentos dentro de áreas tradicionais. Para Oliveira, Sant’Anna e Diniz (2014), a predominância das áreas tradicionais da Administração nas matrizes curriculares privilegia uma formação direcionada para demanda das empresas privadas, divergindo, assim, da proposta que evidencia as especificidades organizacionais.

Quanto à UNIFESP, é requerido que seus alunos obtenham formação baseada na técnica, nas Ciências e na humanidade. Além disso, é requerido que ao final do curso os alunos estejam munidos de capacidade pessoal para trabalhar em equipe. Analisar este objetivo de acordo com o estudo de Muff (2012), é possível dizer as habilidades técnicas poderá ser alcançada, ao contrário das habilidades pessoais, relacionamento interpessoal, que não são enfatizadas no ensino.

Já a UFF, *campus* Niterói exige que as metodologias de ensino vão além de conhecimentos tradicionais, requer a habilidades para lidar com as incertezas que influenciam a sociedade, o mercado e o próprio aluno.

O afastamento das ciências aos interesses sociais, conforme afirmado por Faria, Meneghetti e Stefani (2016) coloca em “cheque”, em especial, os objetivos do curso da UFF de Volta Redonda, já que relaciona a entrega de profissionais qualificados para a sociedade a um alinhamento necessário entre a universidade e as exigências do mercado regional.

Interessante observar que, dentre as universidades pesquisadas, apenas nos projetos pedagógicos da UFES não constam como objetivo do curso o intento de formar profissionais com competências previamente definidas

Quadro 2 Objetivos dos Projetos Pedagógicos da Universidade UFES

Universidade	Objetivo do Curso
UFES (Matutino)	[...] uma reestruturação curricular, com vistas à adequação às novas diretrizes do CNE, visando a melhoria da qualidade do Curso de Administração e sua integração com a dinâmica social e de mercado (UFES, 2008a, p. 5).
	a criação de um novo Curso de Graduação em Administração, a ser ofertado a partir do segundo semestre de 2009, no período noturno,

UFES (Noturno)	adequado às diretrizes do Conselho Nacional de Educação, visando sua integração com a dinâmica social e de mercado. Especificamente busca-se neste Projeto Pedagógico do novo curso (UFES, 2008b, p. 8).
-------------------	--

Fonte: Projetos Pedagógicos dos Cursos de Administração das Universidades Pesquisadas.

Nota: Dados adaptado pela autora.

A descrição destes objetivos pode demonstrar que uma reflexão crítica sobre os intentos do formalismo (MOTTA; VASCONCELLOS, 2006) foi realizada por parte do curso de Graduação em Administração da UFES, julgando entender a impossibilidade de alcançar um perfil ideal.

A proposta do projeto pedagógico do curso matutino apresenta como justificativa para reestruturação o atendimento aos reclames do mercado, dos alunos e do Ministério da Educação e Cultura, no que se refere à atualização e flexibilização das disciplinas do curso. Apesar de ter tido a reestruturação curricular no ano de 2007, tem um histórico de conceitos máximos perante o MEC. Diante de tais resultados, entende-se que a qualidade do curso resulta da dedicação de boa parte dos alunos e da dedicação dos professores, apesar da deficiência no quadro docente (grande número de professores substitutos), e da deficiência de infraestrutura (UFES, 2008).

A experiência em sala de aula nos proporcionou enxergar de perto preocupações que retratam a vida de um professor da área pública federal quanto aos cortes de investimentos financeiros na educação, como é o caso de equipamentos audiovisuais – Datashow e notebook –, que se encontram ultrapassados, aumentando as chances de dar algum defeito.

Apesar de o projeto pedagógico apresentar como fundamentação atender às carências do mercado, foi presenciado em sala de aula que o desafio em construir perfil somente com conteúdo curricular implica em ignorar anseios e influências que os alunos recebem no seu cotidiano. Os motivos de escolhas pelo curso apresentados pelos alunos foram os seguintes: formação abrangente, influência familiar, negócio familiar, empreendedorismo, gestor esportivo, identificação com o curso de Administração, devido à experiência anteriormente vivida como aluno do ensino técnico e não saber o que se quer. Esses motivos demonstram que

as demandas do curso vão além do atendimento aos reclames do mercado, MEC e outras referências.

Importante ressaltar que nenhum desses motivos de escolha foram encontrados nos projetos pedagógicos das universidades federais, o que pode demonstrar a necessidade de uma atenção ao clamor dessas vozes em sala de aula.

O curso noturno de Administração da UFES foi criado por meio do Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidade Federais (REUNI). Surgiu, assim, como resposta a uma demanda antiga da sociedade (UFES 2008), que clamava por um curso público gratuito ofertado no período da noite.

Desenvolver competências requer uma visão ampla da sociedade, especialmente no caso do Brasil, que de acordo com as afirmações de Faria, Meneghetti e Stefani (2016) cada sociedade tem seu modo de compreender sua própria realidade, visto que foi submetido por vivências e condições históricas diferentes dos demais países do G20, por exemplo.

Diante disso, saberes são produzidos no ensino em Administração, enfatizando um modo de pensar.

7 OS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

Este capítulo foi estruturado por meio dos seguintes tópicos: metodologia de ensino; conhecimentos obrigatórios à formação em Administração; formalismo no ensino em Administração e; a questão de produção de um perfil de Administrador.

7.1 METODOLOGIA DE ENSINO

É considerado exercício desafiador ensinar a administração de organizações. Boaventura, Gerhard e Janeiro (2018) comparam a metodologia de ensino utilizadas nos cursos de graduação em Administração às empregadas nos cursos técnicos. Os métodos de ensino descritos nos projetos pedagógicos apontam que os cursos de graduação em Administração fazem uso de metodologias tradicionais. No Quadro 3 trazemos as metodologias de ensino utilizadas nas universidades pesquisadas:

Quadro 3 – Metodologias de Ensino

Universidade	Metodologia de Ensino
UNIFESP	aulas expositivas, discussão de casos, jogos, dinâmicas, dramatizações, apresentação, discussão e, por fim, elaboração de situações problema.
UFSCAR – Lagoa do Sino	metodologias definidas e elaboradas pelos docentes de cada unidade de ensino.
UFSCar - Sorocaba	aulas teóricas, desenvolvimento de projetos.
UFRRJ – Três Rios	ensino baseado em projeto.
UFRRJ – Nova Iguaçu	trabalhos em grupo, plano de negócios
UFF – Volta Redonda	Atividades como estudos de casos, seminários debates e resenhas críticas.
UFF - Niterói	utilização de diferentes instrumentos ao longo do semestre letivo: documentários filmes, debates, jogos, dentre outros
UFES – Matutino	metodologias definidas e elaboradas pelos docentes de cada disciplina de ensino.

UFES – Notuno	metodologias definidas e elaboradas pelos docentes de cada de disciplina de ensino.
---------------	---

Fonte: Projetos Pedagógicos dos Cursos de Administração das Universidades Federais.

Nota: Dados adaptado pela autora.

O Quadro 3 demonstra que a maioria dos projetos definem a metodologia de ensino, a priori, conforme já apontado por Aktouf (2005), com base no método de casos, possibilitando a ênfase na lucratividade e resumindo-se em observar o que fazem os empresários para depois imitá-los. Tal imitação, feita de maneira acrítica, reproduz o que o autor disse ser representante do capital, fácil de ser conduzido pelo *management* em sua tomada, devido à sua visão limitada da realidade.

Na análise documental realizada foi identificado a previsão do uso de instrumentos tecnológicos, conforme se nota no Quadro 4, abaixo, denominado Outras metodologias.

Quadro 4 – Outras metodologias

Universidade	Metodologias
UNIFESP	Internet e rede wi-fi; Projetor Data Show e Desktops em salas de aula; Economatica ¹⁷ ; plataforma Moodle; IBM-SPSS, Software Mathematica ¹⁸ ; Eviews ¹⁹ , MATLAB , ArcGis ²⁰ , Lafis ²¹ , APAMA ²²
UFSCar – Lagoa do Sino	14 computadores de mesa, rede wireless para dar apoio às atividades acadêmicas que necessitam da área de informática; Laboratório multidisciplinário.
UFSCAR - Sorocaba	visita de campo, utilização de laboratório simulações (modelos computacionais e jogos empresariais), visita técnica.
UFRRJ – Três Rios	Laboratório de Pesquisa, visita técnica, laboratório de informática, Datashow, Wi-Fi e multimedia.
UFRRJ (Nova Iguaçu)	Não menciona

17 é uma ferramenta para análise de ações e fundos de investimento

18 software pode ser utilizado em todas as disciplinas que envolvam análises quantitativas: finanças, pesquisa operacional, processo decisório, matemática, estatística, e disciplinas que envolvam programação de alguma rotina computacional

19 software para análise econométrica. Indispensável nas disciplinas que envolvam estatística, finanças e econometria

20 software de geoprocessamento e geoanálise, ideal para os convênios e acordos que possam ser firmados entre a EPPEN e órgãos vinculados a prefeitura de Osasco

21 fornece dados e análise do mercado financeiro, macroeconômicos e de setores da economia

22 software para análise de dados financeiros de alta frequência em tempo real

UFF (Volta Redonda)	Laboratório para simulações (jogos de empresas), visitas técnicas.
UFF (Niterói)	Não menciona.
UFES (Matutino)	Não menciona.
UFES (Noturno)	Não menciona.

Fonte: Projetos Pedagógicos dos Cursos de Administração das Universidades Federais.

Nota: Dados adaptado pela autora.

Este quadro demonstra a previsão do uso outros métodos de ensino, considerados inovadores. O projeto da UNIFESP chama atenção porque a utilização dos recursos citados poderá proporcionar a vivência da prática profissional durante o curso. Conforme descrito a seguir, a UNIFESP considera que

os componentes tecnológicos empregados pela Unifesp – Universidade Federal de São Paulo no curso de graduação em Administração contribuem com importantes competências na formação de seus discentes com a utilização das seguintes ferramentas (UNIFESP, 2014, p. 14).

Esse entendimento vai de encontro ao que Aktouf (2005) acredita como uma pedagogia voltada para a mudança, já que tal modo de pensar desconsidera os aspectos humanos ocasionados pela busca excessiva por lucro e rentabilidade.

A Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba, estabelece que que as atividades de pesquisa dos professores devem ser organizadas de modo a contemplar o grupo de pesquisa:

As atividades de pesquisa dos docentes devem ser estruturadas em torno do grupo de pesquisa. [...] os estudantes de graduação, ao ingressarem nos grupos de pesquisa, podem participar ativamente de atividade de pesquisa, que os qualificaram como pesquisadores ou profissionais questionadores e de alta qualidade no ambiente organizacional (UFSCAR, 2015, p. 38).

A participação nos grupos de pesquisa é, portanto, estimulada, pois acredita-se que a pesquisa desenvolverá a capacidade crítica em seus alunos, além os qualificar como melhores profissionais os alunos que manifestarem participação mais ativa.

Entende-se como oportunas as atividades de extensão, por considerar que os envolvidos nos projetos de extensão, em especial os professores e estudantes do curso de Administração, podem estabelecer boa convivência com a prática profissional e os problemas que envolvem as empresas.

Por meio do relacionamento com as empresas, oferecido pelos projetos de extensão, os docentes e estudantes de administração poderão travar contato com a prática profissional e com a riqueza da problemática das empresas (UFSCAR, 2015, p. 38).

Acredita-se que os projetos de extensão se fazem dimensões importantes na tentativa de redução do distanciamento entre teoria e prática. Desse modo, os alunos têm a oportunidade de experimentar a vivência apenas em uma organização empresarial, o é que coerente com seu propósito de formação.

Apesar de descrever que os serviços de consultoria e assessoria podem contemplar outros atores sociais, não cita quem são estes atores, o que daria uma “brecha” para incluir a sociedade, no que diz respeito aos interesses econômicos, posto que há luta travada entre interesses econômicos e sociais.

No que se refere às atividades de extensão, podem ser realizados projetos de assessoria e consultoria, voltadas no atendimento de demandas específicas da empresas, órgãos públicos e outros atores sociais, bem como podem ser oferecidos cursos de curta duração, de capacitação e de especialização. Estas atividades tem permitido a sociedade, ter acesso ao conhecimento gerado na universidade, mas, além disso, tem propiciado, a riquíssima oportunidade do aluno aplicar suas competências, a problemas concretos e desenvolver novo conhecimento [...] (UFSCAR, 2015, p. 38).

Desse modo, entende-se que tais atividades de extensão podem oportunizar o acesso da sociedade ao conhecimento produzido na universidade, mas não descreve como permitir tal acesso. Contudo, o estudo de Kapasi e Grekova (2017) afirma que os alunos almejam adquirir tanto os conhecimentos quanto a experiência prática. Portanto, não depende exclusivamente dos cursos e instituições de ensino promover oportunidades de experimentação, tendo em vista que essas instâncias já promovem atividades por meio de estágios curriculares, pesquisa e

extensão, monitorias, programas tutorias, dentre outros. Cabe, também, aos alunos aproveitarem tais oportunidades. Principalmente quando o conhecimento é engessado em conjunto de conhecimentos obrigatórios.

7.2 CONHECIMENTOS OBRIGATÓRIOS À FORMAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

Por meio de análise dos projetos pesquisados ficou evidente que os cursos de Administração apresentam preferência por disciplinas conhecimentos obrigatórios, conforme constante no Quadro 3 abaixo.

Quadro 3 – A predominância de conhecimentos obrigatórios

Instituição Universitária	Obrigatória fixa	Optativa	Complementar (AC ²³ , EC ²⁴ , TCC ²⁵ , TI ²⁶)	total
UNIFESP	2340	120	AC 240; EC 300; TCC 300	3300
UFSCar – Sorocaba/Noturno	2340	90	AC 120; EC 240; TI 90; TCC 150	3030
UFSCar – Lagoa do Sino	2700	60	AC 120; EC 120; TCC 120	3120
UFRRJ	2400	180	AC 200; EC 300; TCC 60	3140
UFRRJ TRES RIOS	2100	240	AC 200; EC 300; TCC 180	3020
UFF Niterói	2220	180	AC 210; EC 270; TCC 120	3000
UFF Volta Redonda / Noturno e Diurno	2100	240	AC 300; EC 300; TCC 60	3000
UFES – Vitória / Noturno	2100	300	AC 180; EC 300; TCC 120	3000
UFES – Vitória / Matutino	2040	300	AC 240; EC 300, TCC 120	3000

Fonte: Projetos Pedagógicos dos Cursos de Administração das Universidades Federais.

Nota: Dados adaptados pela autora.

23 Atividade Complementar

24 Estágio Curricular ou Estágio Supervisionado

25 Trabalho de Conclusão de Curso

26 Trabalho Interdisciplinar

O Quadro 3 demonstra que os alunos possuem pouca margem para escolha das disciplinas de seu interesse que pretendem cursar, posto que existe a maioria dos conteúdos são obrigatórios. Pouco flexível, esse modelo pode formar alunos conduzidos pelo pensamento hegemônico, como dito por Bertero *et al.* (2013), que ignora perspectivas qualitativas e mais reflexivas, além de formar um profissional padrão, que recebe uma variedade de conhecimentos segmentados, muitas vezes reconhecidos pelos alunos como disciplinas superficiais e isoladas, aplicáveis a contextos específicos (BOAVENTURA; GRHARD; JANEIRO, 2018).

Os projetos pedagógicos das universidades federais pesquisadas apresentam componentes curriculares engessados em conjuntos de conhecimentos obrigatórios. O estudo de Boaventura, Gerhard e Janeiro (2018) apontam que as universidades brasileiras disponibilizam um grande número de disciplinas obrigatórias em relação as optativas, ao contrário das escolas norte-americanas, que contemplam mais disciplinas optativas, que dão lugar para temas mais reflexivos.

Importante observar a identificação de que as estruturas analisadas encontram-se em uma diversidade de conhecimentos, segmentados em disciplinas. Esses conteúdos, em sua maioria, apresentam-se divididos em formação básica, formação profissional e complementar.

A seguir, apresenta-se o quadro 4, para melhor entendimento de como a formação básica dá suporte à formação profissional da UNIFESP.

Quadro 4 – Formação Básica e profissional do curso de Graduação em Administração – UNIFESP, Campus Osasco

Formação Básica - UNIFESP, <i>campus</i> Osasco
Pensamento e metodologia do trabalho científico; Processo histórico brasileiro; Realidade socioeconômica e política brasileira; Universalismos, desigualdades e diferenças sociais; Fundamentos do Estado e do mercado; Estrutura e dinâmica das organizações; Contabilidade financeira I; Análise de demonstrativos financeiros; Custos empresariais; Microeconomia; Macroeconomia;

<p>Economia brasileira para administração; Instituições de direito público e privado; Legislação trabalhista e previdenciária; Tecnologia da informação e comunicação; Ética e responsabilidade social e corporativa.</p>
<p>Formação Profissional - UNIFESP, <i>campus</i> Osasco</p>
<p>Fundamentos de administração e modelos de gestão; Modelos de gestão e empreendedorismo; Estratégia organizacional; Teorias organizacionais; Planejamento gestão e controle da produção de bens e serviços; Logística e cadeia de suprimentos; Operações, qualidade e produtividade; Mercado financeiro; Matemática financeira; Administração financeira de curto prazo; Finanças corporativas; Administração de marketing; Pesquisa de marketing para a tomada de decisão; Comportamento do consumidor e do comprador organizacional; Comportamento organizacional; Gestão de recursos humanos; Pessoas nas organizações; Gestão de sistemas de informação; Estratégias de negociação; Tomada de decisão organizacional; Experiência empreendedora; Gestão de projetos; Projeto de TCC; Trabalho de conclusão de curso; Estágio supervisionado.</p>
<p>Estudos quantitativos e suas tecnologias - UNIFESP, <i>campus</i> Osasco</p>
<p>Matemática; Estatística; Análise multivariada; Métodos quantitativos aplicados à administração; Pesquisa operacional.</p>
<p>Formação complementar - UNIFESP, <i>campus</i> Osasco</p>
<p>Atividades complementares; Unidades curriculares eletivas.</p>

Fonte: UNIFESP (2014).

Nota: Dados adaptados pela autora.

A UNIFESP, *campus* Osasco, indica que sua formação científica será embasada em conteúdos quantitativos (Matemática e Estatística) e na metodologia do trabalho científico (UNIFESP, 2014). Pode-se dizer que o conjunto de disciplinas possibilitará a predominância do pensamento

administrativo, econômico e empresarial. Para que a hegemonia prevaleça é necessário que os diferentes modos de pensar deixem-se submeter por uma única ideia, em que a totalidade ganhe espaço e os diferentes pontos de vista individuais sejam substituídos pelo consenso (RAMPAZO, 2015).

Os conteúdos que alicerçam a formação profissional são em sua maioria econômicos e quantitativos, o que pode resultar na formação técnica, conforme descritos em seus objetivos de formação.

Quadro 5 – Formação Básica e profissional do curso de graduação em Administração – UFSCar, campus Lagoa do Sino.

Formação Básica UFSCar - <i>campus</i> Lagoa do Sino
Sociologia Aplicada à Administração; Introdução ao Pensamento Econômico; Macroeconomia Clássica; Macroeconomia Keynesiana e Neokeynesiana; Economia Política; Direito Comercial; Pesquisa e Extensão Rural; Psicologia das Organizações; Introdução aos Sistemas Agroindustriais; Sociologia Rural; Desenvolvimento Rural e Agricultura Familiar; Comportamento do Consumidor; Organização Industrial; Microeconomia; Metodologia Científica I; Metodologia Científica II; Legislação e Direito Ambiental; Direito de Empresas; Direito Tributário; Desenvolvimento Regional e Segurança Alimentar.
Formação Profissional UFSCar - <i>campus</i> Lagoa do Sino
Introdução ao Marketing; Comércio Internacional e Políticas de Exportação; Fundamentos da Administração; Teoria das Organizações; Gestão da Sustentabilidade; Gestão Ambiental; Marketing na Agricultura e Agroindústria; Administração da Produção; Gestão de Pessoas; Administração de Cargos, Remuneração e Carreiras; Gestão da Empresa Rural; Contabilidade Gerencial; Comercialização de Produtos Agroindustriais; Custos Agroindustriais; Canais de Distribuição; Gestão da Qualidade; Gestão da Cadeia de Suprimentos;

Gestão de Projetos; Administração Financeira; Planejamento e Orçamento; Sistemas de Informação Gerenciais; Planejamento Estratégico e Empresarial; Mercados Futuros e Opções Agropecuárias.
--

Fonte: UFSCar (2016).

Nota: Dados adaptados pela autora.

A formação básica oferece as bases ao pensamento de uma organização empresarial, visto que as disciplinas são relacionadas com conteúdos econômicos e legais que reforçam a defesa de interesses de uma empresa privada.

A análise dos dois quadros permite entender que esse conjunto de disciplinas, especialmente a formação básica, serve como alicerce para a formação profissional, em que predominam aspectos empresariais.

Observa-se que tanto a formação básica quanto a profissional reforçam o que Barcellos, Dellagnelo e Sailés (2011) argumentam sobre a predominância do pensamento administrativo, que pode construir uma mentalidade empresarial, difícil de transferir para outros sistemas de produção que não seja o oligopólio.

Foi possível observar uma preponderância do pensamento administrativo, econômico, empresarial, não sendo diferente nos demais projetos pedagógicos, interferindo no modo de pensar.

7.3 A QUESTÃO DA PRODUÇÃO DE UM PERFIL DE ADMINISTRADOR

O perfil estabelecido pelas DCNs caracteriza a maneira como a produção deve ser gerenciada, requerendo-se que novas informações sejam incorporadas em seu processo gerencial. Martins e Machado (2013) argumentam que há invasão de um turbilhão de informações ditas *novas*, mas que, em razão dos excessos de informações e conhecimentos,

deixam apenas a sensação de novidade. Sobre isso, Chauí (2000) destaca uma acumulação de práticas e conhecimentos no decorrer do tempo, confirmando o que já foi dito por Dyllick (2015), o qual relata que uma visão limitada atinge a educação gerencial. A proposta do perfil da Universidade Federal de São Carlos *campus* Sorocaba gera expectativas de que os alunos possam:

[...] refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e sua função na estrutura produtiva sobre o seu controle e gerenciamento [...]; formar profissionais que venham contribuir de forma crítica, **inovadora** e sustentável para o desenvolvimento econômico e social do Brasil [...] (UFSCar, 2015, p. 16, grifo nosso).

No entanto, de acordo com Chauí (2000), a sociedade brasileira é constituída pela concepção e o fetiche do progresso. Dito por Faria, Meneghetti e Stefani (2016), isso também conduz os alunos a não apresentarem críticas sobre a realidade social, o que nos faz considerar que a reflexão crítica se torna previsível, ocasionando um modo de pensar que despreza um pensamento que contemple questões sociais que beneficiem de fato a demanda social. Araújo (2014) destaca que revoluções sutis transformam o mundo por meio das mudanças no modo de pensar, de direcionar as pessoas para novas realidades e de compreender, de diversas maneiras, a cultura, a sociedade e a política e as demais relações.

Entretanto, Oliveira, Sant'Anna e Diniz (2014) afirmam que o processo formativo de líderes socialmente responsáveis não é contemplado como interessante pelas instituições de ensino, pelos alunos e pelos professores. Se as instituições de ensino em Administração pretendem formar estudantes com tais habilidades, devem alçar seus olhares para além de seus próprios interesses e começarem a refletir acerca do que têm feito para colaborar com a sociedade, proporcionando uma educação mais preocupada com a sustentabilidade (DYLLICK, 2015).

As DCNs de graduação emergiram a partir de discussões e de decisões políticas, contudo, é importante observar que os saberes produzidos no curso de Administração relacionam-se às condições históricas da

educação brasileira, que envolvem constantes lutas e transformações. Esse cenário demonstra que o engessamento atribuído ao currículo mínimo (CNE, 2002) também contempla as DCNs, que são parte de um sistema golpeado por estruturas e normas organizacionais.

7.4 O FORMALISMO NO ENSINO EM ADMINISTRAÇÃO

A estrutura burocrática brasileira é engessada por um emaranhado de leis. Dentro do conjunto de leis que rege a educação e a atuação do administrador, tem-se a lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968, que foi proposta para organizar o funcionamento do ensino superior e reger a criação de habilitações na área da Administração (BRASIL, 1968); e a Lei n.º 4.769/65, de 9 de setembro de 1965, que cria o Conselho Federal de Administração e seus Regionais com a finalidade de controlarem a profissão (BRASIL, 1965).

A discussão constante no Parecer n.º 146, de 03 de abril de 2002, do Conselho Federal de Educação CNE, deixa claro que uma sociedade construída com base no formalismo (RAMOS, 1983) beneficia os interesses econômicos. Tal discussão versa sobre uma tentativa de definir perfis profissionais diversificados, como forma de assegurar uma pluralidade de carreiras para formação do administrador ainda durante a graduação (CNE, 2002). No entanto, a intervenção feita²⁷ impede o cumprimento da Lei n.º 5.540 no que diz respeito à criação de habilitações

27 embasada no Art. 2º, da lei n.º 4769/65, que delega o controle da profissão e define previamente as atividades que o Técnico de Administração deverá desenvolver: a) pareceres, relatórios, planos, projetos, arbitragens, laudos, assessoria em geral, chefia intermediária direção superior; b) pesquisas, estudos, análise, interpretação, planejamento, implantação, coordenação e controle dos trabalhos nos campos da administração, como **administração e seleção de pessoal, organização e métodos, orçamentos, administração de material, administração financeira, relações públicas, administração mercadológica, administração de produção, relações industriais**, bem como outros campos em que esses se desdobrem ou aos quais sejam conexos; (BRASIL, 1965, P. 1, grifo nosso).

na área da Administração, dialogando com a análise feita por Romanelli (2003) sobre a fragilidade das reformas na política educacional brasileira, as quais são ineficientes quando se trata de melhorias para a educação.

A discrepância observada por Liz e Opryshko (2016) entre o sistema educacional e o dinamismo social pode demonstrar que a política educacional caminha na contramão da sociedade. Isso se torna preocupante ao analisarmos a política de acesso ao ensino superior, produzida pela Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), política essa que, embora tenha contribuído para a massificação exacerbada do ensino superior em Administração, preocupa no que se refere à empregabilidade pós-formação, tendo em vista que os postos de trabalho são reduzidos com a crise econômica.

Assim, observa-se que a globalização trouxe novas exigências organizacionais junto à crença de que o caminho para superá-las é a qualificação profissional, “maquiada” como forma de desenvolvimento e educação da sociedade, em que os projetos pedagógicos funcionam com guia de instruções que servem para produzir uma mercadoria, um produto útil para atender às necessidades empresariais.

O claro entendimento de que a estrutura burocrática brasileira sustenta os interesses econômicos pode ser percebida considerando-se que a ação do Conselho Federal de Administração – órgão estruturado para defender os interesses dos administradores – não detém o poder delegado pelo Estado, ao contrário, como diz Foucault (2002), é conduzido pelos efeitos de uma rede de micropoderes que atravessa toda sua estrutura, fazendo com que seja guiado por interesses econômicos; isso porque, mesmo diante de sua intervenção na criação de habilitações para a graduação em Administração, ao longo do tempo foi incapaz de resistir às pressões de ordem econômica, acolhendo os tecnólogos da área de administração.

Esse último fato traz novas definições sobre atuação na área, por exemplo, a) a administração da empresa passa a ser tratada como responsabilidade

do bacharel, que também pode assumir o papel de gestor de áreas específicas da Administração; b) o tecnólogo tem a responsabilidade de gerir apenas as áreas específicas do Administrador (CFA, 2015). Em termos de atuação legal, esse redesenho de atuação pode apresentar-se como benéfico aos administradores, pois podem assumir tanto a administração quanto gestão.

Contudo, o desafio tornou-se ainda maior, pois, conforme já observado no projeto pedagógico do curso de Administração do período matutino, da UFES (2008a),

O desafio é atualizar o currículo do curso, a fim de garantir um avanço no padrão de qualidade na formação de profissionais com perfil mais dinâmico, sem estabelecer áreas ou habilitações diferenciadas, permitindo a obtenção de sólida base de conhecimentos que assegurem a permanente atualização daqueles que ocuparem uma das vagas oferecidas pela instituição (UFES, 2008a e b, p. 3, p.).

Segundo Araújo (2014), não há muito espaço para generalistas, pessoas que sabem pouco de tudo, mas, ao mesmo tempo, sabem tudo de nada. Tal situação pode demonstrar como as DCNs se configuram como um retrocesso para a graduação em Administração, a qual forma uma massa de pessoas que, embora despreparadas, são adaptáveis ao dinamismo do mercado, que condiciona sua empregabilidade ao aperfeiçoamento profissional.

Refletindo em Foucault (2002) sobre as verdades que regulam a sociedade brasileira e, conseqüentemente, os cursos das universidades federais pesquisadas, é possível perceber que as ciências e o formalismo são reconhecidos como imparciais aos interesses alheios e, possivelmente por isso, funcionam como condutores acríticos e legitimadores de conduta na sociedade; no caso específico dos cursos de Administração, *management* se apresenta como conhecimento predominante no ensino.

É com essa expectativa que a Universidade Federal *campus* Lagoa do Sino almeja que seus formandos contribuam para mudança da realidade social, ao destacar que pretende:

Formar um profissional capaz de compreender, aplicar e aprimorar mecanismos de gestão que possam contribuir para a superação da fome brasileira e mundial e para os surgimentos e críticas dos novos padrões de regulação, de acumulação, de produção e de consumo de alimentos (UFSCar, 2016, p. 11).

O ambiente a ser enfrentado pelo formando é onde imperam as forças do capital, algo que pode tornar o desafio ainda maior. Ainda assim, tal situação não impede que ele tenha oportunidades de conhecer outras direções, a fim de poder conduzir uma atuação mais socialmente responsável.

O questionamento de Lopes (2006), conforme já demonstrado, nos permite refletir que essas leis foram criadas em um momento em que o país não era influenciado pela globalização; ao contrário, naquela época, o conservadorismo era predominante na sociedade, diferentemente do que ocorre atualmente, em que a sociedade guia-se pelo dinamismo econômico.

A primazia econômica pode ser pensada nos estudos de Barros e Passos (2000), que destacam o modo como tal lógica capitalista influencia a vida das pessoas por meio da educação. Essa influência torna a educação um instrumento de adaptação dos alunos à realidade socioeconômica (GEORGEN, 2010), tendo em vista que, com o passar do tempo, a razão passou a ser a racionalidade técnica, tornando-se instrumental (FARIA; MENEGHETTI; STEFANI, 2016).

As universidades consideram que as habilidades técnicas são importantes para a futura atuação do aluno, projetando-as para que sejam por ele dominadas. Isso evidencia os aspectos econômicos, fazendo com que temas relacionados à sociedade e à ciência sejam pensados dentro de uma lógica econômica.

É possível notar que tanto o *management* quanto o formalismo apresentam como característica comum o desprezo às questões sociais e garantem a predominância do interesse econômico.

Desse modo, a educação é conduzida para o progresso e desenvolvimento científico e social que contemple a demanda da produção, reificando, de acordo com Barcellos, Dellagnelo e Sailés (2011) a existência de uma concepção hegemônica de organização empresarial.

Dessa maneira, é possível analisar sob a ótica dos projetos pedagógicos das universidades federais constantes nesta pesquisa o modo como os saberes são produzidos em seus respectivos cursos, expondo os desafios enfrentados para produzir novos conhecimentos e novos sujeitos.

8 A ANÁLISE DA CONSTITUIÇÃO DO SABER NOS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO

Saber na concepção de Foucault (2002, 2011) vai além do conhecimento sobre como realizar com êxito uma tarefa ou solucionar um problema, nos permite refletir sobre a organização dos projetos pedagógicos baseados em competências. De acordo com Fleury e Fleury (2001) a competência consiste no valor econômico que o indivíduo traz em forma de resultados. O formalismo, conforme já observado por Motta e Vasconcellos (2006), tem a intenção de assegurar que haverá a cooperação das pessoas envolvidas no processo formativo para que todos os discentes saiam da graduação com as competências previstas.

Essa previsibilidade contradiz o sujeito refletido em Foucault (2002). Para ele, o sujeito não deve ser definido de modo prévio. Os alunos constituídos em uma sociedade organizada por estruturas organizacionais; que o faz produto de um sistema, que conforme Faria, Meneghetti e Stefani (2016) produz o seu modo de pensar e de comportar. Nesta perspectiva, suas ações são organizadas por estruturas organizacionais, cujos papéis são exercidos pela função que lhe compete desempenhar na organização. Esta função, entendida como conjunto de tarefas referentes ao cargo, são alinhadas às competências que pretendem desenvolver nos alunos durante a graduação, conforme identificado no tópico Perfil das DCNs.

Contudo, é impossível realizar este tipo de previsão, já que os alunos como sujeito, em consonância com Foucault (2002) tem seu comportamento afetado pelos condicionantes sociais, econômicos e políticos, e estes os constituem de modo singular.

É inegável que a educação superior é configurada de forma a voltar-se à qualificação profissional conduzindo-se pelo sistema racional utilizado para organizar a sociedade, além de contemplar o formalismo como modo de organização social. Nessa ótica, as leis são consideradas principais

condutores do indivíduo em sociedade, não sendo diferente nas universidades federais, que visam atender aos princípios legais propostos para a educação superior.

As políticas públicas de educação, de acordo com Alves (2017), contrariam esta perspectiva. Essa discrepância na organização do curso é observada por Lyz e Opryshko (2016) quando é destacado que o sistema educacional e o dinamismo social caminham na contramão da sociedade. Essa condução acrítica aos interesses do management (RAMPAZO, 2015); (BARROS; PASSOS, 2000); (FARIA; MENEGHETTI; STEFANI, 2016), ainda na etapa da organização e planejamento do curso, demonstra uma perda na capacidade de questionar, que conforme Faria, Meneghetti e Stefani (2016) é produzida pelo desvinculamento das ciências aos interesses sociais.

A produção do conhecimento apresenta desafios que vêm à ele contribuir e fazer avançar, devido às imposições legais que barram publicações de artigos no sistema, o que resulta, conforme Bertero et al (2013) em uma produção acrítica do conhecimento.

Tradicionalmente, a história do ensino em Administração no Brasil é conhecida enquanto resposta às demandas do processo de industrialização, conforme consta na concepção do curso descrita no PPC da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP):

No Brasil é a partir da década de 30 que o estudo da Administração ganha importância, a princípio no setor público com a proposição de Getúlio Vargas de que "governar é administração" e posteriormente, estende-se ao setor privado, procurando responder às demandas colocadas pelo nascente processo de industrialização (UNIFESP, 2014, p. 19).

Entender a implantação do ensino somente como uma resposta a algo é olhar a partir de uma perspectiva limitada, que ignora o contexto em que o ensino foi implantado e seu processo de emergência em Administração. É necessária uma visão que abranja tanto práticas sociais quanto transformações ocorridas na sociedade brasileira, algo de fato desafiador tendo em vista a predominância funcionalista. Para Araújo (1993), o

funcionalismo tem a intenção de diagnosticar os gargalos que impedem o desempenho de determinada área dentro do sistema institucional. No caso em específico, o funcionalismo pode ser pensado no sistema educacional que oferece a crença de que, conforme afirmado por Andrade (2001), a organização formal do curso de Administração no PPC é um solucionador do problema de desenvolvimento de competências e habilidades exigida aos profissionais.

Faz-se necessário pensar sob uma ótica que enxergue além das estruturas dos sistemas em que se insere a formação do Administrador. Isso implica reconhecer que não só o sistema de ensino em Administração é predominantemente funcionalista (VERGARA; CALDAS, 2005; OLIVEIRA; SANT'ANNA; DINIZ, 2014), como também a construção social brasileira. Desse modo, é possível observar que os conhecimentos do funcionalismo-sociológico foram utilizados por intermédio das Ciências como modo de adaptação social (VEIGA, 2007).

Os problemas científicos considerados legítimos colaboram para o reforço da reprodução acadêmica (BERTERO et al., 2013). Dessa maneira, as pesquisas acadêmicas reforçam o funcionalismo desconexo e o pensamento administrativo, à medida que são “enfeitiçadas” por um modo de pensar que favorece o *management*. Isso dificulta a percepção de que há outras formas de organização, outros conhecimentos e formas de vida que poderão atender às necessidades da sociedade, que poderiam emergir a fim de contribuir na redução da fome, miséria e violência, por exemplo.

Desenvolver competências requer uma visão ampla da sociedade, especialmente no caso do Brasil, que de acordo com as afirmações de Faria, Meneghetti e Stefani (2016) cada sociedade tem seu modo de compreender sua própria realidade, visto que foi submetido por vivências e condições históricas diferentes dos demais países do G20, por exemplo.

Os alunos do curso de Administração, na analítica de Foucault (2002), são sujeitos do conhecimento, um conhecimento disciplinado (TURA;

PEREIRA, 2014), fragmentado, desconexo e limitado, disseminado nos currículos dos cursos de graduação em Administração.

O aluno, enquanto sujeito, é submetido a um conjunto de conhecimentos que se julga necessários para se tornar um administrador ideal. Essa idealização é instituída exclusivamente por leis e normas que regem seu modo de pensar e de se comportar. Essa formação, definida previamente, ao contrário do que pode se pensar inicialmente, pode gerar distanciamento entre o aluno e sua formação, considerando-se que a formação é pensada sem se observar os condicionantes econômicos, sociais e políticos que formam o aluno. Tal distanciamento, em algumas situações, não é observado porque o indivíduo tem seu comportamento naturalmente conduzido por leis, muitas vezes, inquestionáveis.

Tal imposição pode gerar diversos transtornos, tanto durante o período do curso quanto após a conclusão; esses transtornos são expostos constantemente, conforme observa Barcellos, Dellagnelo e Sailés (2011), em uma base conceitual que não reflete o dinamismo econômico que conduz o comportamento da sociedade. Isso permite que o aluno seja influenciado constantemente de maneira acrítica, deixando-se levar pelas ordenanças do poder do *management*, passando a pensar que a organização empresarial é a única maneira de alcançar o sucesso profissional (RAMPAZO, 2015). A problemática disso, de acordo com Oliveira, Sant'anna e Diniz (2014), é que privilegiar a eficiência e maximização de lucro em detrimento dos interesses sociais segue as trilhas do pensamento administrativo, que não é compatível com um gerenciamento responsável.

É preciso investir na reflexão crítica para que de acordo com Faria, Meneghetti e Stefani, os alunos tenham capacidade de perceber a necessidade de transformar o seu modo de ser. Esse modo de ser que de acordo com Aktouf (2005), reproduz modelos e formas de pensar, impedindo assim, o que Foucault (2002) chama de emergência de novos saberes, além de não refletir a pluralidade da sociedade e das

organizações, de acordo com Barcellos, Dellagnelo e Sailés (2011), confirmando o que Dyllick (2015) aponta como desafio das escolas de negócios em dotar aos alunos de habilidades específicas para enfrentar a complexidade do mundo organizacional.

Desse modo, o aluno é submetido a um conhecimento imposto, incumbido de se formar a fim de atuar em diversos tipos de organizações. Contudo, na verdade, o aluno se torna refém de um ensino estruturado alinhado às políticas efficientistas (TURA; PEREIRA, 2014) que ignora sua cultura, isso porque, durante seu processo formativo, não se considera que a sua cultura se define pelas relações econômicas, sociais e políticas (ALVES, 2017). Nesse ínterim, as diferenças culturais são silenciadas no processo educacional (TURA; PEREIRA, 2014), impondo assim um modo de ser administrador, de forma que não tenha condições de atender a complexidade de uma organização em constante transformação (FLEURY; FLEURY, 2001).

A prática crítica da reflexividade (CUNLLIFFE, 2016) pode possibilitar o rompimento da utilização de críticas prontas, que segundo Faria, Meneghetti e Stefani (2016) aprisionam o indivíduo a agir de modo automatizado. Esse aprisionamento que Foucault (2002) aponta como um sistema de transmissão de saber controlado e vigiado, pode ser resistido por meio de um pensar mais crítico sobre suas ações e suposições fazendo com que os alunos percebam que a reprodução de modelos de gestão não é a única forma de aprender administração, conforme afirmado por Aktouf (2005).

É necessário que as universidades ampliem sua visão, conforme dito por Dyllick (2015), e reflitam se a maneira pela qual formam seus alunos tem contribuído para as necessidades da sociedade local.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na análise de histórica, esta pesquisa analisou que os saberes prescritos em projetos pedagógicos dos cursos de Graduação em Administração das universidades federais dos Estados do Espírito Santo, do Rio de Janeiro e de São Paulo são constituídos com base em um conhecimento inflexível, que impõem um modo de ser administrador.

O foco dado ao desenvolvimento de competência parece não permitir enxergar que os cursos podem contribuir de forma significativa para o desenvolvimento da sociedade. Observou-se a necessidade de um conhecimento mais abrangente que possibilite tomada de decisões éticas e responsáveis, já que os alunos são reféns de um conhecimento restrito, que o impede de enxergar as influências de suas ações no processo decisório.

Definir a priori quais competência o indivíduo deve portar consiste em considerar uma preparação para uma realidade estável, que impossibilita um olhar para além das estruturas do próprio conhecimento. Este emaranhado de estruturas impede de enxergar que as competências requeridas devem ser trabalhadas ao longo da vida, e não somente no ensino superior, sendo imprescindível o rompimento deste olhar restrito para que a formação em Administração atenda mais aos interesses sociais.

O foco em desenvolver competência demonstra ainda, que uma condução automatizada atinge aos responsáveis pela elaboração dos projetos pedagógicos, já que são incapazes de perceber que garantir competências profissionais implica em compreender os condicionantes que formam o aluno, e este é integrante uma sociedade, que é afetada por constantes transformações.

A literatura demonstrou que ser competente não implica somente trazer resultados para as organizações em forma da melhor técnica, pelo

contrário, é requerido que os gestores sejam mais responsáveis em suas ações. Contudo, observou-se que os projetos pedagógicos estão embasados em um conhecimento legitimado pelas ciências, preso em teorias e livros científicos incapaz de refletir a dinâmica da sociedade, tampouco a economia. A análise de Foucault me proporcionou entender que como pessoas constituídas por estruturas é relevante questionar a normalidade para que sejamos mais conscientes de nossas ações. Por outro lado, suas análises sobre o questionamento constante da normalidade me trouxeram várias indagações, dentre elas: Até que ponto estamos preparados para lidar com as descobertas deste questionamento? Será que temos condições de viver sem estruturas?

A pesquisa proporcionou um entendimento de que desenvolver competência segue uma política internacional de cooperação de desenvolvimento econômico instituída aos países do G20 em que o Brasil é participante. No Brasil, o desenvolvimento de competência profissional tem como instituição responsável a escola, especialmente, o ensino superior. Tal responsabilidade causa uma preocupação, já que o desenvolvimento de competências não é visto como emergente da sociedade, além disto, os cursos de Administração são conhecidos como um provedor do conhecimento da dinâmica das organizações. Essa dinamicidade parece não ocorrer, pois verificou-se que o ensino ofertado aos alunos é incompatível com os diferentes espaços que o administrador pode ocupar.

Ao analisar historicamente como o ensino superior foi se configurando no Brasil, observou-se que as universidades, em dado momento, contribuíram para o desenvolvimento econômico do país. Entretanto, essa prática foi se perdendo com o crescimento econômico, influenciando a relação entre a universidade e a sociedade e impedindo de enxergar que os conhecimentos não estão restritos ao que se encontra dentro dos portões de uma instituição universitária. Pensar assim é ignorar que as pessoas são influenciadas por várias relações econômicas, sociais, políticas e

culturais, que as tornam cidadãos consumidores de saberes de modo acrítico.

Destaca-se que um dos desafios enfrentados é o despertar dos cursos de Administração por metodologias de ensino e aprendizagem que coloquem o aluno como centro do aprendizado, para que o conhecimento não se restrinja em função de si mesmo, interferindo, desta maneira no modo de pensar mais coerente com as próprias ações, direcionando o aluno a enxergar um modo de ser que não despreza a pluralidade organizacional, tampouco, a social. Esse direcionamento é importante para que os graduados sejam mais críticos às exigências organizacionais, de modo que, não se deixem ser facilmente conduzidos por uma busca incessante para se tornarem competentes.

Uma atuação mais consciente do profissional de Administração pode influenciar a sua reflexão quanto aos possíveis danos e impactos causados a sociedade. Em momentos de crise, em que postos de trabalho são reduzidos, torna-se crucial a consciência crítica dos alunos, para que não se deixem serem influenciados constantemente por cursos de curta duração e reatualizações que certamente não contribuirão para que se torne um profissional competente. Nesse sentido, é preciso observar que, conforme Rampazo (2015) e Gregolin (2015), os desejos e interesses do sujeito administrador perpassam os conteúdos disciplinares, influenciando sua conduta por meio da mídia, de ações e de observações que afetam o comportamento do sujeito

Por fim, destaca-se que esta investigação foi limitada ao projeto. Logo, não houve a vivência em sala de aula junto aos docentes e discentes. Para pesquisas futuras, sugere-se o estudo da formação de graduação e a relação com os saberes produzidos nos cursos atentando-se principalmente para o ensino das competências em sala de aula. Justifica-se a importância do maior aprofundamento dessa relação uma vez que, na conclusão do curso o aluno deve apresentar mais segurança no desempenho de sua atuação como profissional administrador.

REFERÊNCIAS

AKTOUF, O. O ensino de Administração: por uma pedagogia da mudança. **Organizações & Sociedade**, v. 12, n. 35, p. 151-159, 2005.

ALVES, C. P. Políticas de identidade e Políticas de Educação: Estudo sobre identidades políticas. **Psicologia & Sociedade**, v. 29, p. 1-9, 2017.

ALCADIPANI, R.; BARROS, A. Descaminhos da gestão. **GVEXECUTIVO**, v. 14, n. 2, p. 24-27, 2015.

ANDRADE, R. O. B. de. **Projeto Pedagógico para o curso de Graduação em Administração**: uma proposta metodológica, 2001, 250 f. Tese (Doutorado em Engenharia da Produção) – Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

ARAÚJO, F. U. **Temas Transversais, Pedagogia de Projetos e Mudanças na Educação**. São Paulo: Summus, 2014. 118p.

ARAÚJO, I. L. **Introdução à filosofia da ciência**. Curitiba: Editora da UFPR: 1993.

AYOUBI, R. M.; ALZARIF, K.; KHALIFA, B. The employability skills of business graduates in Syria Do policymakers and employers speak the same language?. **Education + Training**, v. 59, n. 1, p. 61-75, 2017.

BARCELLOS, R. M. R.; DELLAGNELO, E. H. L.; SALIÉS, G. P. Universidade, Sociedade e Formação do Administrador: uma reflexão necessária. **Administração Ensino e Pesquisa**, v. 12, n. 4, p. 671-696, 2011.

BARROS, A.; CARRIERI, A. P. O cotidiano e a história: construindo novos olhares na Administração. **Revista de Administração de Empresas**, v. 55, n. 2, p. 151-161, 2015.

BARROS, M. J. F. de; PASSOS, E. S. Remando a favor da Maré: Racionalidade Instrumental no Curso de Administração de Empresas. **Organização & Sociedade**, v. 7, n.19, p. 161-174, 2000.

BERTERO, C. O.; ALCADIPANI, R.; CABRAL, S.; FARIA, A.; ROSSO, L. Os desafios da produção de conhecimento em administração no Brasil. **Cad. EBAPE.BR**, v. 11, n. 1, p. 181-196, 2013.

BOAVENTURA, P. S. M.; SOUZA, L. L. F.; GERHARD, F.; JANEIRO, E. P. Z. B.; ROSSO, L. Os desafios na formação de profissionais em Administração do Brasil. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 19, n. 1, p. 1-31, 2018.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

_____. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 28 abr. 1999, p 1.

_____. **Lei nº. 4.769, de 9 de setembro de 1965**. Dispõe sobre o exercício da profissão de Técnico de Administração, e dá outras providências. (Publicada no Diário Oficial de 13.9.65, retificada no de 16 de setembro de 1965 e promulgada no Diário Oficial de 17 de novembro de 1965). <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4769-9-setembro-1965-369020-retificacao-49613-pl.html>>. Acesso em: 08 de jan. 2018.

_____. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 08 de jan 2018.

BRUYNE, P.; HERMAN, J.; SCHOUTHEETE, M. de. **Dinâmica da Pesquisa em Ciências Sociais**: os polos da prática metodológica. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1987. 252p.

CALDAS, M. P.; FACHIN, R. Paradigma funcionalista: desenvolvimento de teorias e institucionalismo nos anos 1980 e 1990. **RAE-Clássicos**, v. 45, n. 2, p. 46-51, 2005.

CALDAS, M. P. Paradigmas em Estudos Organizacionais: uma introdução à série. **RAE-Clássicos**, v. 45, n. 2, p. 53-56, 2005.

CARVALHO, F. A. Foucault e a Potência Normativa do Saber no Campo da Educação. **Educação Temática Digital**, v. 1, n. 10, p. 121-140, 2012.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CID, L. P. B. **O método científico e a sociedade**. Manaus: Universidade do Amazonas, 1996, 44p.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. Editora Ática: São Paulo. 2000. 587p.

CHAN, C. K.Y.; FONG, E. T.Y.; LUK, L.Y.Y.; HO, R.; A review of literature on challenges in the development and implementation of generic competencies in higher education curriculum. **International Journal of Educational Development**, v. 57, p. 1–10, 2017.

(CFA) CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO. **Pesquisa Nacional Sistema CFA/CRAs**: perfil, formação, atuação e oportunidades de trabalho: do Administrador e do tecnólogo. 6. ed. Brasília: Angrad, 2015.

_____. **História da profissão.** Disponível em: <http://www.cfa.org.br/administracao/historia-da-profissao>>. Acesso em: 31 ago. 2016.

_____. A tecnologia vai mudar sua vida. **Revista Brasileira de Administração.** Brasília. Ano XXV, ed. 115, 2016.

(CNE) CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. **Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Brasília, 22 jun 2004a, Seção 1, p. 11.

_____. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2005. **Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Brasília, 19 jul 2005, Seção 1, p. 26.

_____. **Parecer nº 0134, de 04 de junho de 2003.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Graduação em Administração. Brasília 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces-0134.pdf>. Acesso em: 25 set. 2017.

_____. **Parecer nº 0110, de 11 de março de 2004.** Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos superiores em Administração Hoteleira. Brasília 2004b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces110_04.pdf>. Acesso em: 25 set. 2017.

_____. **Parecer nº 188, de 07 de julho de 2004.** Retificação do Parecer CNE/CES110/2004, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos superiores em Administração Hoteleira. Brasília 2004c. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces188_04.pdf>. Acesso em: 25 set. 2017.

_____. **Parecer nº 266, de 10 de dezembro de 2010.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Administração Pública. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14892-pces266-10-pdf-1&category_slug=dezembro-2013-pdf&Itemid=30192f>. Acesso em: 25 set. 2017.

CUNLIFFE, A. L. Republication of “On Becoming a Critically Reflexive Practitioner”. **Journal of Management Education,** v. 40, n. 6, p. 747 –768, 2016.

DANNER, F. O Sentido da Biopolítica em Michel. **Revista Estudos Filosóficos,** n. 4, p. 143-157, 2010.

DEMAJOROVIC, J.; SILVA, H. C. O. Formação interdisciplinar e sustentabilidade em cursos de administração: desafios e perspectivas. **Revista de Administração Mackenzie,** v.13, n. 5, p. 39-64, 2012.

DYLLICK, T. Responsible management education for a sustainable world: The challenges for business schools. **Journal of Management Development**, v.34, n. 1, p. 16-33, 2015.

FARIA, J. H. **Economia política do poder**. Curitiba: Juruá, 2004.

FARIA, H. J.; MENEGHETTI, K, F.; STEFANI, D. de. Razão Tradicional e Razão Crítica: os percursos na razão no ensino e a pesquisa em administração na concepção da teoria crítica. **Revista de Ciências da Administração**, v. 18, n. 10, p. 140-154, 2016.

FILHO, K. P.; LOBO, L. F.; LEMOS, F. C. S. A história do presente em Foucault e as lutas atuais. **Fractal**, v. 26, n. 1, p. 29-42, 2014.

FISCHER, T.; WAINDT, C., FOSENCA, R. L. A história do ensino em administração: contribuições teórico-metodológicas e uma proposta de agenda de pesquisa. **Revista de Administração Pública**, v. 45, n. 4, p. 2011.

FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. Construindo o Conceito de Competência. **Revista de Administração Contemporânea**, Edição Especial, p. 183-196, 2001.

FONCESA, J. P. A. Normalização e Bio-poder na obra de Michel Foucault. **Theoria- Revista Eletrônica de Filosofia**, v. 4, n. 11, p. 2012.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979. 295 p.

_____. **A verdade e as Formas Jurídicas**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nau, 2002. 158 p.

_____. O saber como crime. In: MOTTA, M. de B. da. **Arte, Epistemologia, Filosofia e História da Medicina**. Ditos e escritos VII. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011, p. 62-77.

_____. **A arqueologia do saber**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FREITAS, P. F. de P.; ODELIUS, C. Competências gerenciais: uma análise de classificações em estudos empíricos. **Cad. EBAPE.BR**, v. 16, n. 1, p. 36-49, 2018.

GEORGEN, P. Educação instrumental e formação cidadã: observações críticas sobre a pertinência social da universidade. **Educar**, n. 37, p. 59-76, 2010.

GONÇALVES, S. F. C.; OLIVEIRA, V. C. da S. A Constituição do movimento campo de públicas a partir da percepção de integrantes graduados em Administração. **Administração Pública e Gestão Social. Administração Pública e Gestão Social**, v. 8 n. 4, p. 202-211, 2016.

GREGOLIN, M. R. O dispositivo escolar republicano na paisagem das cidades brasileiras: enunciados, visibilidades, subjetividades. **Revista Moara**, Edição 43. p. 6-25, 2015.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE-Revista de Administração de Empresas**, p. 57-63, 1995a.

_____. A pesquisa qualitativa e sua utilização em administração de empresas. **RAE-Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 4, p. 65-71, 1995b.

HUEHN, M. P. Ethics as a catalyst for change in business education? **Journal of Management Development**, v. 35, p. 1-36, 2016.

INGLAT, L. P. S.; SANTOS, E. T. P.; JR PUPO. C. S. Isomorfismo Normativo: influência das instituições na construção do perfil do Administrador. **Revista Foco**. v. 10, n. 2, p. 11-28, 2017.

JACOBSSON, T.; JACOBSSON, S. Conceptual confusion – an analysis of the meaning of concepts in technological innovation systems and sociological functionalism. **Technology Analysis & Strategic Management**, v. 2, n. 7, 811-823, 2014.

KAPASI, I.; GREKOVA, G. "What do students think of self-determined learning in entrepreneurship education?", **Education + Training**. 2017.

KUZMA, E. L.; NOVAK, M. A. L.; DOLIVEIRA, S. L. D.; GONZAGA, C. A. M. A. A Inserção da Sustentabilidade na Formação de Administradores. **Revista de Gestão Ambiental e Sustentabilidade**, v. 5, n. 2, p.146-165, 2016.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEMOS, F. C. S.; CARDOSO JUNIOR, H. R. Genealogia em Foucault: uma trajetória. **Psicologia & Sociedade**, v. 21, n. 3, p. 353-357, 2009.

LEMOS, F. C. S.; CRUZ, F. F.; SOUZA, G. Tecendo a Trama Histórica de análise dos documentos com Michael Foucault, Gilles Deleuze e Felix Guattar. **Artíficos**, v. 4, n. 7, p. 1-13, 2014.

LOPES, P. Reflexões sobre as bases da formação do administrador profissional no ensino de graduação. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**. v. 27, n. 2, p. 187-201, 2006.

LORENÇO, C. D. da S.; MAGALHÃES, T. F.; FERREIRA, P. A. Formação em Administração Pública no Brasil: desafios, perfil de formação e especificidades da área. **Administração Pública e Gestão Social**. v. 6, n. 4, p. 177-186, 2014.

LYZ, N.; OPRYSHK, A. Life-creating education: new educational meanings in modern world. **Onthehorizon**, v. 24, n. 4, p. 377-386, 2016.

MACHADO, L. D.; LAVRADOR, M. C. C. As políticas que incidem sobre a vida. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**. n. 1, p. 118-133, 2010.

MACHADO, R. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979, VII-XXIII p.

_____. Foucault, **A Ciência e o Saber**. Rio de Janeiro: JORGE ZAHAR, 2007.

_____. Epistemologia, arqueologia, genealogia. In: FOUCAULT, M. **Ciência e Saber**. Rio de Janeiro: Graal, 2009, 143-167 p.

MARQUES, J. F. Management education: obsolete by default? **On the Horizon**, v. 22, n. 2, p. 147-156, 2014.

MARTINS, R. A. S.; MACHADO, L. D. Por uma ética da Existência ou a Criação de rotas de fuga: Políticas de subjetivação em tempos contemporâneos. **Revista Lampejo**, v. n. 4, p. 38-45, 2013.

MEDEIROS, C. R. de O.; ALCADIPANI, R. Organizações que matam: uma reflexão a respeito de crimes corporativos. **Organizações & Sociedade**, v. 24, n. 80, p. 39-52, 2017.

MELO, E. C.; BRUNSTEIN, J. **As experiências docentes da educação para sustentabilidade na sala de aula de administração**. Pretexto, v. 14, p. 116-135, 2014.

MONTES, C. S. Perfil de egresso y empleo en el contexto del avance tecnológico. **Pedagogía y Saberes**, n. 48, 2017.

MORGAN, G. **Imagens da organização**. São Paulo: Atlas, 2010. p.

MOTTA, F. C. P.; VASCONCELOS, I. F. G. de. **Teoria geral da administração**. São Paulo: Pioneira, 2006.

_____. O estruturalismo na teoria das organizações. **RAE: Revista de Administração de Empresas**, v. 23, n. 4, p. 23-41, 1970.

MUFF, K. Are business schools doing their job? **Journal of Management Development**, v. 31, n. 7, p. 648-662, 2012.

MUFF, K. How the Circle Model can purpose-orient entrepreneurial universities and business schools to truly serve society. **Journal of Management Development**, v. 36, n. 2, p. 146-162, 2016.

NICOLINI, A. Qual Será o Futuro das Fábricas de Administradores? **RAE**, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 44-54, 2003.

(OECD) ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÓMICO, 2016. **Enhancing Employability: Report Prepared for the G20 Employment Working Group**. Disponível em: <https://www.oecd.org/g20/topics/employment-and-socialpolicy/Enhancing-Employability-G20-Report-2016.pdf>. Acesso em 15 set. 2018.

OLIVEIRA, A. L.; LORENÇO, C. D. da S.; CASTRO, C. C. de. Ensino de Administração nos EUA e no Brasil: uma análise história. **Pretexto**, v. 16, n. 1, p. 11-22, 2015.

OLIVEIRA, F. B. de; SANT'ANNA, A. S.; DINIZ, D. M. Contribuição dos cursos de graduação em administração: desenvolvimento de lideranças socialmente responsáveis? **Revista Economia & Gestão**. v. 14, n.34, p. 137- 167, 2014.

OLIVEIRA, E. C. Um olhar sob a perspectiva do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do curso de Bacharelado em Administração: um estudo de caso na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v.17, n. 3, p. 403-437, 2016.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

ORLANDI, E. P. Educação e sociedade: o discurso pedagógico entre o conhecimento e a informação. **Revista ALED**, v. 16, n. 2, p. 68-80, 2015.

PALASSI, M. P.; MARTINS, G. F.; PAULA, de, A. P. P. Consciência Política e Participação Cidadão de Estudantes de Administração: um estudo exploratório em uma universidade pública no Brasil. **Revista Eletrônica de Administração**, Ed.85, n. 3, p. 154 – 179, 2016.

PEÑA, F. M. Z.; GARCÍA, M. D. P. C. Comprensión lectora y una visión de cambio en la formación de administradores de empresas. Tendencias: **Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas**. Universidad de Nariño. v. XVIII n. 2, P. 152-167, 2017.

PETINELLI-SOUZA, S. A constituição e formação do sujeito administrador. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 14, n. 3, p. 453-483, 2013.

PETINELLI-SOUZA, S.; MACHADO, L. A. D. Análise da Interface Subjetividade e Competências no Campo do Trabalho. **Organizações & Sociedade**, v. 14, n. 43, p. 91-109, 2007.

PORTOCARRERO, V. Instituição escolar e normalização em Foucault e Canguilhem. **Educação & Realidade**, v. 29 n. 1, p. 169-185, 2004.

RAMOS, A. G. **Administração e Contexto Brasileiro**: esboço de uma teoria geral da administração. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 1983. p.

RAMPAZO, A. V. O *management* e o projeto de controle do mundo. **Farol: Revista de Estudos Organizacionais**, n. 4, p. 56-61, 2015.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil (1930-1973)**. Petrópolis: Vozes, 2003. p.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, n. 1, p. 1-15, 2009.

SERAO, L. A.; OLIVEIRA, F. B. de; PIRES, M. A.; SANT'ANNA, A. de S. Recognition of the theme "Social Responsibility" in Higher Education Institutions. Analysis of undergraduate courses in Business Administration in the state of Rio de Janeiro. **Cad. EBAPE.BR**, v. 15, Special Edition, Article 5, p. 462-481, 2017.

SIMON, H. **Administrative Behavior**: a study of decision-making processes in administrative organizations. New York: Free Press, 2000.

SOUZA, E. M. Poder, Diferença e Subjetividade: a problematização do normal. **Farol: Revista de Estudos Organizacionais**, v. 1, n. 1, p. 103-143, 2014.

SPATTI, A. C.; SERAFIM, M. P.; DIAS, R. B. Universidade e pertinência social: alguns apontamentos para reflexão. **Avaliação**, v. 21, n. 2, p. 341-360, 2016.

TURA, M. L. R.; PEREIRA, T. V. A construção do currículo escolar: reflexões sobre a diferença cultural. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 22, n. 94, p. 1-16, 2014.

TYMON, A.; MACKAY, M. Developing business buccaneers: employer expectations of emergent leaders. **Human Resource Development International**, v. 19, p. 429-446, 2016.

Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas. **Projeto Pedagógico de Curso Bacharelado em Administração**. Vitória: UFES, 2008a.

_____. Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas. **Projeto Pedagógico de Curso Bacharelado em Administração**. Vitória: UFES, 2008b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE FLUMINENSE. Escola de Ciências Humanas e Sociais. **Projeto Pedagógico de Curso Bacharelado em Administração**. Volta Redonda: UFF, 2008.

_____. Escola de Ciências Humanas e Sociais. **Projeto Pedagógico de Curso Bacharelado em Administração**. Niterói: UFF, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Centro de Ciências em Gestão e Tecnologia. **Projeto Pedagógico de Curso Bacharelado em Administração**. Sorocaba: UFSCAR, 2015. Disponível em: <<http://www.prograd.ufscar.br/cursos/cursos-oferecidos-1/administracao/administracao-sorocaba-projeto-pedagogico.pdf>>. Acesso em 25 jun. 2017.

_____. Centro de Ciências da Natureza. **Projeto Pedagógico de Curso Bacharelado em Administração**. Lagoa do Sino: UFSCAR, 2016. Disponível em: < <http://www.prograd.ufscar.br/cursos/cursos-oferecidos-1/administracao/administracao-lagoa-do-sino-projeto-pedagogico>>. Acesso em 25 jun. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO. Departamento de Ciências Administrativas e Sociais. **Projeto Pedagógico de Curso Bacharelado em Administração**. Três Rios: UFRRJ, 2015. Disponível em: <http://www.itr.ufrrj.br/portal/wp-content/uploads/cursos/adm/PPC_adm-201508.pdf>. Acesso em 25 jun. 2017.

_____. Departamento de Administração e Turismo. **Projeto Pedagógico de Curso Bacharelado em Administração**. Nova Iguaçu: UFRRJ, 2009. Disponível em: < http://r1.ufrrj.br/im/wp/wp-content/uploads/2013/09/PPC-_Administra%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em 24 jun. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO. Departamento de Administração. **Projeto Pedagógico de Curso Bacharelado em Administração**. Osasco: UNIFESP, 2014. Disponível em: <<https://www.unifesp.br/reitoria/prograd/pro-reitoria-de-graduacao/cursos/informacoes-sobre-os-cursos>>. Acesso em 25 jun. 2017.

VEIGA, C. G. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007, 328, p

VEIGA-NETO, A. **Teoria e método em Michel Foucault: (im)possibilidades**. Cadernos de Educação, v. 34, p. 83-94, 2009.

VERGARA, S. C.; CALDAS, M. P. Paradigma Interpretacionista: a Busca da Superação do Objetivismo Funcionalista nos Anos 1980 e 1990. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 45, n. 4, p. 66-72, 2005.

VIZEU, F. **Management no Brasil em Perspectiva Histórica: o projeto do IDORT nas décadas de 1930 e 1940**, 2008, 254 f. Tese (Doutorado em Administração de Empresas) – Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2008. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/2507/71060100680.pdf?sequence=2>>. Acesso em 14 mai. 2018.

VIZEU, F. IDORT e Difusão do *Management* no Brasil na Década de 1930. RAE. **Revista de Administração de Empresas**, v. 58, p. 163-173, 2018.

VITA, G.; CASE, P. The smell of the place: Managerialist culture in contemporary UK business schools. **Culture and Organization**, v. 22, n. 4, p. 348-364, 2016.

WEBER, M. Burocracia. In: _____. **Ensaios de sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982. p. 229-282.