



EXPANSÃO, MERCANTILIZAÇÃO E EDUCAÇÃO BANCÁRIA NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

RESUMO

Este trabalho aborda a relação existente entre o processo de expansão do ensino superior brasileiro, sua mercantilização (ALCADIPANI; BRESLER, 2000; SGUISSARDI, 2008; CHAVES, 2010; ALCADIPANI, 2011; SCREMIN; MATINS, 2011), e a conseqüente incidência de traços da educação bancária (FREIRE, 1987). Para tanto, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com ex-professores de uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada a fim de conhecer as práticas pedagógicas por eles adotadas, seu funcionamento, e as características e diretrizes da mesma. Com base nas entrevistas, foram criadas categorias analíticas que serviram de base para a elaboração de um questionário aplicado a sessenta alunos de diversos semestres do Curso de Administração. Por meio dos resultados obtidos foi possível confirmar a hipótese de que o modelo de gestão, o qual a IES adota, acarreta o desenvolvimento, por parte dos professores, de práticas pedagógicas ligadas à educação bancária, tais como: o predomínio de provas objetivas, aplicação de trabalhos sucintos, limitação da participação do aluno em sala de aula e distanciamento na relação professor-aluno. Podemos inferir que tais metodologias trazem consigo a perda da capacidade reflexiva dos alunos, memorização de conteúdos e formação de seres mecânicos (FREIRE, 1987).

Palavras-chaves: expansão do ensino superior brasileiro; mercantilização; educação bancária.

1 INTRODUÇÃO

É possível que a crescente mercantilização do ensino superior no Brasil bem como a sua expansão, estejam fazendo com que este seja um ensino que induz a memorização e repetição de conteúdos? Os conteúdos são repassados de forma pronta, sem espaço para a reflexão crítica? Estamos transformando a educação em mercadoria? É possível que estas transformações sejam propícias para a incidência da educação bancária concebida por Freire (1987)?

Em nossa sociedade capitalista existe uma tendência de tudo ser transformado em mercadoria. Logo, pode-se entender que os serviços educacionais também possam ser considerados como tal. Seguindo este raciocínio, tem-se a mercantilização da Educação Superior, fato que passou a ocorrer devido à necessidade de expansão do capital para os setores da economia, que ainda, não estivessem organizados sob a lógica do modo capitalista de produção. Este fenômeno teve impulso com as políticas disseminadas no Brasil de cunho neoliberal, que tem como base o livre mercado e, conseqüentemente, a privatização. Como resultado disto, aparece a educação como uma mercadoria, sendo objeto de exploração de mais-valia ou de valorização para grandes empresas (SGUISSARDI, 2008; SCREMIN; MATINS, 2005).

Há quem diga que o ensino superior no Brasil tem passado por um processo de McDonaldização; isto significa que cada vez mais são oferecidos cursos “enlatados” que propiciam o esvaziamento da reflexão, bem como o uso excessivo de apostilas, o tratamento do aluno como um cliente e alguns outros “problemas” (ALCADIPANI, 2011). Somado a este cenário tem-se a banalização do ensino no Brasil, no qual, observa-se a abertura de cursos em faculdades particulares que buscam oferecer a formação diplomada em curtos espaços de



tempo, com valores de mensalidades muito baixos. Isto, muitas vezes, acarreta em salas de aula abarrotadas, com mais de cem alunos (UFRGS..., 2010; ALVAREZ, 2011).

Também, é importante salientar que no Brasil, no âmbito educacional, os recursos da União são priorizados para a criação de bolsas para os estudantes do ensino superior privado, como o PROUNI. Este cenário reflete o processo de mercantilização que o ensino superior brasileiro vem sofrendo, visto que a maior parte da oferta educacional no país está nas mãos de grandes empresas privadas, que já constituem verdadeiros oligopólios devido a fusões, compras de instituições pequenas e abertura de capital na bolsa de valores. (CHAVES, 2010)

Neste novo cenário, as faculdades têm se tornado negócios cada vez mais lucrativos, e para que sejam competitivas, frente à concorrência, precisam manter a padronização e estruturação de seus cursos. Logo, estão McDonaldizando a educação com suas práticas de ensino que enfatizam com exagero a instrumentalização dos alunos, como por exemplo, a utilização de apenas um único Livro Texto padrão para ensinar seus alunos, que recebem, então, a aula pronta, enlatada. Também se observam alguns casos extremos em que a padronização é tanta que os professores recebem as transparências prontas do que, como e quando comentar em suas aulas (ALCADIPANI; BRESLER, 2000).

Para determinados setores da sociedade, isso expressa a democratização da educação superior no país, a despeito da qualidade do ensino. Entretanto, salvo as honrosas exceções, a grande maioria de IES produz um autêntico derrame de diplomas sem valor agregado. Inúmeros são os seus diplomados nas filas de empregos ou nas atividades econômicas informais. A sociedade, no entanto, necessita se questionar e debater acerca dessa expansão. Qual o papel estratégico que tais IES ocupam no novo projeto de sociedade que vem se desenhando nos últimos anos? Estão comprometidas com a produção de conhecimento com valor agregado para sustentar o nosso atual e futuro desenvolvimento? (GAMA, 2012).

Considerando as exposições efetuadas, pode-se induzir (SELLTIZ; WRIGHTSMAN; COOK, 1987) a hipótese de que o cenário em que se encontra o ensino superior brasileiro na atualidade, seja mais propício à incidência de traços da educação bancária concebida por Freire (1987).

A educação “bancária” leva este nome devido a uma analogia, na qual os educandos são “vasilhas” que passam a ser “enchidos” por seus educadores, ou seja, os professores assumem o papel de sujeito, narrador, e os alunos de objetos passivos, ouvintes. E mais, a realidade, nesta concepção, é tratada como algo estático, parado, quando não se fala em algo, totalmente, fora da realidade na qual estão inseridos. Os educadores assumem uma posição de serem aqueles que tudo sabem e consideram que os alunos nada sabem. Nessa forma de educação, a consciência crítica é deixada de lado propositalmente, pois a intenção é justamente criar indivíduos pequenos e não transformadores, que aceitem tal situação, e uma vez conformados, ajudem na perpetuação deste modelo que serve, no fundo, à perpetuação do poder das classes dominantes.

Conforme Nicolini (2003), a concepção “bancária” da educação possui muitas semelhanças com as “fabricas de administradores” (ou seja, as faculdades de administração), pois, tanto uma como outra tratam os alunos como mera consequência do processo de ensino, e estes se tornam arquivadores de conhecimentos e conteúdos, sendo desprovidos das suas capacidades de inter-relacionar a teoria com a prática e de vivenciar o conhecimento.

Como pode ser notado, frente às exposições até aqui traçadas, a educação no Brasil passa por um período de intensas transformações. No âmbito privado, tem-se o que muitos autores apontam com um processo de mercantilização do ensino (ALCADIPANI; BRESLER,



2000; SGUISSARDI, 2008; CHAVES, 2010; ALCADIPANI, 2011) e no âmbito público vivencia-se a expansão das universidades forçada pelo Programa REUNI. Estas mudanças, provavelmente, trarão novas configurações estruturais e culturais que impactarão, cedo ou tarde, nas temáticas de ensino e na relação professor aluno.

O curso de administração está incluso neste cenário, visto que, o mundo, atualmente, é, essencialmente, empresarial e, possivelmente, todas as organizações existentes nele estão estruturadas com base no modelo empresarial (RAMOS, 1989). Como os administradores são os responsáveis, ao menos teoricamente, por gerenciar as atividades destas organizações, então, passam a ser considerados como figuras de destacada importância para a transformação da sociedade na qual atuam e do mundo onde estão inseridos.

Considerando tal importância, este estudo busca contribuir para a reflexão sobre o modo de pensar o ensino no Brasil, especificamente de Administração, pois, presume-se que é importante conhecer a dinâmica de funcionamento do ensino da Administração e suas origens, na forma mais profunda possível, para que, então, atinja-se sua evolução, garantindo uma melhor formação aos futuros administradores. Busca-se com as reflexões deste trabalho, despertar nos professores e alunos a importância de um pensamento crítico e não somente a reprodução cega de conteúdos prontos.

Em vista disso, este trabalho objetiva principalmente, verificar a relação existente entre o atual processo de expansão do ensino superior brasileiro, sua possível mercantilização e incidência de traços da educação bancária, tendo como base o estudo de caso em uma faculdade privada da cidade de Pelotas.

Constituem os objetivos específicos deste estudo:

- Identificar se o modelo de gestão e as ações adotadas pela instituição privilegiam, ou não, a incidência de práticas ligadas à educação “bancária”.
- Identificar se os professores da instituição apresentam, ou não, traços da concepção “bancária” da educação nas suas práticas pedagógicas.
- Identificar a visão dos alunos quanto às práticas pedagógicas dos professores da instituição e identificar exemplos de práticas pedagógicas consideradas ideais por eles.

O tema educação bancária foi escolhido para este trabalho tendo em vista a importância que o assunto tem adquirido frente às novas configurações estruturais do ensino superior do Brasil.

Por fim, pretende-se com o presente estudo contribuir para a reflexão sobre o modo de pensar o ensino, especificamente de Administração, já que estamos, inseridos em um mundo essencialmente empresarial, nos quais os administradores apresentam papel de destacada relevância.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Expansão e Mercantilização do Ensino Superior no Brasil

Conforme salienta Alcadipani (2011) a função das IES é criar e difundir conhecimento e este trabalho possui especificidades e complicações. O autor adverte para o que ele chama de processo de McDonaldização do ensino superior brasileiro. Cursos enlatados, o esvaziamento da reflexão, os ataques à liberdade acadêmica, a busca por ensinar aquilo que supostamente funciona, o uso desenfreado de apostilas, a transformação do aluno em cliente, a difusão de formas de avaliação de desempenho de professores similares a de empresas e a quantificação da produção acadêmica já eram traços do ensino superior brasileiro desde 1999, adverte ele.



Soma-se a este cenário a banalização do ensino, com a abertura de cursos em faculdades particulares em todas as regiões do país, oferecendo diplomação em tempo recorde com valores de mensalidades baixíssimos, o que acarreta muitas vezes na superlotação de salas de aulas, por vezes com mais de cem alunos (UFRGS..., 2010; ALVAREZ, 2010; GAMA, 2012).

Esse quadro pode ser ratificado, pela distribuição de alunos em IES privadas e públicas, segundo o último Censo da Educação Superior (2009). Existe no Brasil 4.726.394 vagas para estudantes em cursos de graduação, oferecidos por 2.314 IES públicas e privadas. Entretanto, deste total de vagas, cerca de 4.264.700 pertencem a IES privadas e apenas 461.694 são oferecidas em Instituições públicas. Ainda pode ser observado que o número de alunos matriculados em IES privadas é de 4.430.157 e nas públicas de apenas 1.523.864. Ratificando estes dados, sob outra perspectiva, no Brasil, segundo dados de 2010 do Inep, existem 2.378 instituições de educação superior (IES), das quais apenas 278 são públicas (GAMA, 2012).

Isso quer dizer que 88% das IES pertencem à iniciativa privada, leiga e religiosa. Em 2002 havia 1.637 IES: 195 públicas e 1.442 particulares. Nesse período foram fundadas, respectivamente, 83 e 658 novas IES públicas e particulares.

Este processo de mercantilização do ensino superior brasileiro tem adquirido novos contornos desde 2007, com grandes movimentos de compra e venda de IES no setor privado. Além destas fusões que têm dado vida aos gigantes da educação, tais “empresas de ensino” passaram a abrir o seu capital na bolsa de valores, prometendo uma expansão, ainda, mais intensa e irrefreável. Em 2011, quatro empresas de ensino tinham maior destaque no mercado de capitais: a Empresa Alfa; a Empresa Beta; a Empresa Gama; e a Empresa Delta. Um destaque importante a ser dado é que grande parte do capital dessas empresas provém de grupos estrangeiros, principalmente de bancos de investimentos norte-americanos que encontraram nesse setor um ótimo mercado para o aumento de seus lucros (CHAVES, 2010).

Para uma melhor compreensão das proporções “astronômicas” atingidas por estas empresas de ensino e para elucidar o quão lucrativo este ramo tem sido, basta observar os seguintes dados como exemplo (CHAVES, 2010; CRUZ, 2011; MARTINS, 2011; WESTPHALEN, 2011; GAMA, 2012):

a) A Instituição Alfa fez sua abertura de capital nas bolsas de valores em 2007, tornando-se a primeira empresa do setor a partir para o mercado de capitais. Apenas seis meses após ter iniciado neste mercado, a empresa colocou 28% do seu capital à venda e obteve 70% de valorização de suas ações. Fundos de investimento entraram nessa transação e a empresa passou a operar na Bolsa de Valores da São Paulo, trazendo uma valorização para o patrimônio do grupo, que saltou de 1,7 bilhão de reais para 3 bilhões, em um período inferior a 1 ano (CRUZ, 2011).

b) Na mesma linha, a Empresa Beta faturou até julho de 2008, R\$ 447 milhões. Esta empresa possui unidades de ensino espalhadas por 16 estados brasileiros, além de ter expandido sua atuação também ao Paraguai. Neste caso também pode ser percebido os valores altíssimos em aquisições, por exemplo, uma das aquisições mais recentes do grupo foi a Fatern por R\$ 22 milhões (WESTPHALEN, 2011).

c) Apenas um desses grupos teve lucro líquido de R\$ 140 milhões no segundo trimestre de 2012, alta de 186% em relação ao mesmo trimestre do ano anterior, e a expectativa negativa de inadimplência é irrisória, praticamente a que se observa para as instituições financeiras (GAMA, 2012).



Após a visualização dos exemplos demonstrados acima, pode-se verificar que tais organizações têm se tornado grandes e lucrativos negócios, sendo administradas como tal. Existe uma proliferação de executivos e barões da educação. Estas instituições enfatizam, de forma exagerada, a instrumentalização dos alunos e os condicionam a darem respostas padronizadas às necessidades do mercado através de “receitas de bolo”, fechando as portas da reflexão crítica e da busca de suas próprias soluções. Na grande maioria dos casos, existe um elevado grau de padronização e estruturação nos cursos oferecidos, trazendo a aula pronta e enlatada. Ainda, existem alguns casos mais extremos em que professores recebem as transparências prontas do quê, como e quando dizer (ALCADIPANI; BRESLER, 2000).

Pode-se supor que todas estas transformações modificam a metodologia em sala de aula, bem como a relação professor-aluno. As práticas pedagógicas aplicadas a turmas pequenas, por exemplo, não são as mesmas utilizadas em salas de aula abarrotadas de alunos (PIASENTIN, 2008). Outros reflexos podem ser sentidos no tipo de avaliações aplicadas, tais como provas dissertativas versus objetivas e atividades em sala da aula, como trabalhos, seminários, etc.

2.2 A concepção “bancária” da educação

De acordo com a concepção de Freire (1987), quanto mais for analisado o relacionamento entre educador-educandos, seja na escola ou em qualquer um dos seus níveis, e até mesmo fora da escola, mais iremos nos convencer de que este relacionamento apresenta uma característica especial e marcante, o de ser um relacionamento basicamente narrador, dissertador. Ocorre a narração de conteúdos que, por serem apenas narrações, têm a tendência de petrificarem-se ou de tornarem-se algo praticamente morto, o que implica num sujeito, o narrador (educador) e em objetos pacientes, ouvintes (os educandos).

Esta prática da narração é vista como uma enfermidade pelo autor, já que a essência predominante da educação é narrar, sempre narrar. A grande inquietação desta educação vem sendo falar da realidade como algo parado, estático, dividido e bem comportado, isto quando não se fala ou disserta sobre algo completamente fora da realidade, longe da experiência existencial dos educandos. O educador assume o papel de indiscutível agente, passa a ser o real sujeito nesta educação e sua tarefa inevitável é “encher” os educandos com os conteúdos de sua narração, conteúdos que são recortes da realidade, que estão desconectados da totalidade de que são formados e que se fossem visualizados nesta totalidade teriam algum significado. Nestas dissertações “a palavra” se afasta da dimensão concreta que devia ter, ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante, então seria melhor não dizê-la já que produz muito barulho com pouco significado. Ou seja, uma das características desta educação narradora, dissertadora, é esta “sonoridade” da palavra e não sua força de transformação. Como bem expõe Freire (1987, p33):

Quatro vezes quatro, dezesseis; Pará, capital Belém, que o educando fixa, memoriza, repete, sem perceber o que realmente significa quatro vezes quatro. O que verdadeiramente significa capital, na afirmação, Pará, capital Belém. Belém para o Pará e Pará para o Brasil.

A narração, onde o educador é o sujeito, leva os educandos à memorizarem mecanicamente o conteúdo narrado, e mais, a narração os transforma em “vasilhas”, em meros recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Nesta concepção de educação, quanto mais o educador for “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador



ele será e quanto mais docilmente os educandos se deixarem “encher”, tanto melhores educandos serão. Sendo assim, a educação passa a ser um simples ato de depositar, onde o educador é o depositante e os educandos são os depositários. O educador não se comunica, ao invés disso, apenas faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meros receptores, absorvem pacientemente, memorizam e repetem. Esta é a concepção “bancária” da educação, onde única margem de ação que se proporciona aos educandos é a de receber os depósitos, e então guardá-los e arquivá-los (FREIRE, 1987).

Conforme relata Cunha (1997, p. 81) “a maioria dos professores não faz uma reflexão rigorosa sobre suas práticas e, como produto acabado dos processos que o formaram, repetem os mesmos rituais pedagógicos que viveram”.

Nesta distorcida visão da educação, não existe criatividade, também não existe transformação e não existe saber, pois só é possível existir saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente e permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros.

Não é de estranhar que nesta visão “bancária” da educação, os homens sejam vistos como seres da adaptação. Quanto mais os educandos se exercitam no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica que resultaria na sua inserção no mundo, como transformadores dele, atuando então como sujeitos (FREIRE, 1987).

Guerreiro Ramos (1996, p.48) esclarece:

A consciência crítica surge quando um ser humano ou um grupo social reflete sobre tais determinantes e se conduz diante deles como sujeito. Distingue-se da consciência ingênua que é puro objeto de determinações exteriores. A emergência da consciência crítica num ser humano ou num grupo social assinala necessariamente a elevação de um ou de outro à compreensão de seus condicionamentos.

Quanto mais a passividade é imposta aos educandos, tanto mais ingenuamente, ao invés de transformar, eles tendem a adaptar-se ao mundo e à realidade particionada nos depósitos recebidos. Na medida em que esta visão “bancária” anula ou reduz o poder criador dos educandos, estimulando a sua ingenuidade e não sua criticidade, os interesses dos opressores, que não desejam o desnudamento do mundo e a sua transformação, são satisfeitos.

Como Lopes, Maranhão e Mageste (2008, p.5) dizem:

Para Freire, esta educação favorece os opressores. Os opressores constituem-se da classe dominadora, daqueles que detêm o poder. Estes, para dominarem, vão se apropriando, cada vez mais, da ciência também, como instrumento para suas finalidades. Da tecnologia, que usam como força indiscutível de manutenção da ‘ordem’ opressora, com a qual manipulam e esmagam [grifo do autor].

Considerando que os homens são seres de busca e que a sua vocação natural é humanizar-se, em algum momento, cedo ou tarde, irão perceber a contradição em que a “educação bancária” os coloca e pretende mantê-los e sua ação deve ser inspirada na profunda crença existente nos homens, a crença no seu poder de criação. (FREIRE, 1987).

Neste contexto, a tarefa do educador seria saber com os educandos, enquanto estes soubessem com ele. Então, já não agiria em serviço da desumanização e da opressão, mas serviria à libertação (FREIRE, 1987).



Fazendo um paralelo com a administração, observa-se que a educação “bancária” simplesmente, aliena o aluno do próprio processo de aprendizado e isso torna impossível o desenvolvimento de suas próprias percepções a respeito do fenômeno administrativo, o que acaba impossibilitando o desenvolvimento de uma visão crítica das teorias que lhe são ensinadas. Como consequência, tem-se o impedimento da investigação de novos métodos e técnicas de gestão que melhor se adaptariam à realidade dos educandos. Existe o risco destes alunos se tornarem profissionais condenados a repetirem, indefinidamente, os métodos e as técnicas que são importadas de países estrangeiros, mais especificamente dos Estados Unidos (NICOLINI, 2003).

Tem-se então, a percepção de que esta concepção “bancária” da educação possui muitas semelhanças com a “fábrica de administradores”, já que, estas duas tratam o aluno como um simples produto, apenas uma consequência do processo de ensino. Então, os educandos se tornam meros arquivadores de conhecimentos, tendo a sua capacidade de alcançar o inter-relacionamento da teoria com a prática e de vivenciar o conhecimento, retiradas de seu alcance. E na verdade, o que é arquivado é o homem e todo seu potencial (NICOLINI, 2003).

Tais semelhanças ocorrem, pois o ensino da Administração desde a sua implantação no Brasil, não desenvolveu uma via adequada à compreensão do fenômeno organizacional, então, esta ciência e suas tecnologias tornaram-se dependentes do desenvolvimento científico e tecnológico em centros mais desenvolvidos (NICOLINI, 2003), como poderá ser percebido a seguir.

2.3 Ensino da Administração no Brasil

Em 1902, apareceram os primeiros cursos de administração no Brasil, ministrados por duas escolas particulares: no Rio de Janeiro, a Escola Álvares Penteado e em São Paulo, a Academia de Comércio. Nesta época, o ensino ainda não era regulamentado, isto só veio a acontecer em 1931, com a criação do Ministério da Educação e a estruturação do ensino em todos os seus níveis. No âmbito dos estudos universitários, foi criado o Curso Superior de Administração e Finanças, cujos bacharéis eram diplomados em Ciências Econômicas, ainda que houvesse grande preocupação quanto à capacitação administrativa dos novos profissionais (NICOLINI, 2003).

Em 1931 foi fundado o Instituto de Organização Racional do Trabalho – Idort – em São Paulo, que destacou-se na difusão de melhores métodos nas ciências administrativas. Algumas de suas atribuições eram: divulgar os teóricos da administração científica e clássica e propagar seus métodos, com o intuito de impulsionar o aperfeiçoamento do desempenho gerencial dos profissionais e encontrar soluções de problemas ligados à racionalização da administração das empresas em geral (CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, 1993 *apud* NICOLINI, 2003).

Também dentro do processo de difusão do ideário da “gerência científica”, estava a criação do Departamento de Administração do Setor Público, o DASP, em 1938. Ele oportunizou a modernização do Estado brasileiro, com a organização do seu pessoal, materiais, orçamento, sua organização e seus métodos, seguindo as características burocráticas weberianas e as teorias da administração de Taylor e Fayol (MEZZOMO KEINERT; VAZ, 1994 *apud* NICOLINI, 2003). A Fundação Getúlio Vargas, a FGV, foi criada em 1944, originada no DASP, com o intuito de preparar mão-de-obra especializada para a administração pública e privada. Foi estabelecido, então, o ambiente necessário e



motivações para que fossem criados cursos com ênfase na “gerência científica” que formassem a “burocracia especializada” exigida para o desenvolvimento do país (COVRE, 1991 *apud* NICOLINI, 2003). A difusão e a aplicação desse ideário foram os principais motivos para que as empresas e governos precisassem de administradores, ou seja, necessitassem de técnicos com capacidade de produzir e gerenciar grandes e complexas organizações burocráticas (NICOLINI, 2003).

A utilização de modelos importados na configuração das organizações brasileiras e no ensino de Administração teve mais força a partir de 1948, após o fim da Segunda Guerra, quando foi estabelecida uma cooperação técnica entre o Brasil e Estados Unidos, onde foram enviados representantes da FGV a vários cursos de Administração Pública nos Estados Unidos. Os encontros entre esses representantes e professores norte-americanos deram origem, em 1952, no Rio de Janeiro, à Escola Brasileira de Administração Pública (EBAP), instituição que era voltada à formação de profissionais especializados na administração pública. E, dois anos mais tarde, a FGV criou a Escola de Administração de Empresas de São Paulo (EAESP) sediada na capital econômica e central da iniciativa privada no país, esta escola focou-se na formação de profissionais especialistas nas modernas técnicas de gerência empresarial, atendendo assim às expectativas do empresariado local (COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO, 1997 *apud* NICOLINI, 2003).

A manifestação de influências estrangeiras no ensino da Administração passou a ser mais consistente, devido a um convênio estabelecido em 1959 entre os governos brasileiro e norte-americano, instituindo o Programa de Ensino de Administração Pública e de Empresas. A EBAP, a EAESP, o DASP e as universidades federais da Bahia e do Rio Grande do Sul, foram beneficiados com este convênio, que era focado na formação de professores para o ensino de Administração Pública e de Empresas, buscando fornecer ao governo e ao setor privado, profissionais competentes para dar impulso ao desenvolvimento econômico e social (NICOLINI, 2003).

Designadas como centros de treinamento e de intercâmbio, as escolas da FGV passaram a enviar bolsistas de Administração Pública da EBAP e bolsistas de Administração de Empresas da EAESP para a University of Southern California e para a Michigan State University, para que pudessem realizar estudos de pós-graduação e formar um quadro docente próprio. Também foram enviados bolsistas do DASP, da UFBA e da UFRGS, resultando na criação de cursos de Administração Pública nessas duas últimas instituições (FISCHER, 1993 *apud* NICOLINI, 2003).

O país também recebeu uma comissão de professores dos Estados Unidos, que tinham como especialidade a administração pública e de empresas, os quais, foram responsáveis pelos programas de ensino de Administração em implementação no país, missão que só terminou em 1965 (COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO, 1997 *apud* NICOLINI, 2003). Verifica-se, desse modo, a recenticidade do curso de Administração no Brasil, o qual ficou caracterizado como uma transferência de tecnologias desenvolvidas nos Estados Unidos (NICOLINI, 2003).

Paes de Paula e Rodrigues (2006, p.12) dizem que:

Pesquisadores brasileiros (Bertero, Caldas e Wood Jr., 1999; Bertero e Keinert, 1994) já abordaram a predominância da produção estrangeira, principalmente de origem norte-americana, entre os títulos recomendados aos estudantes. A consequência disso é a utilização sistemática de referenciais que nem sempre estão afinados com a realidade nacional e também a recorrência a conteúdos cuja



qualidade e pertinência vem sendo questionada pelos próprios pesquisadores norte-americanos (PFEFFER E FONG, 2002; PFEFFER E FONG, 2004; MINTZBERG, 2004).

Diante deste transcurso, pode-se observar que foi a partir da década de 70, com o desenvolvimentismo acelerado do país e com as reformas educacionais, que o ensino superior no Brasil começou a ser moldado até a sua configuração atual, tendo desde seu principio a influência de conteúdos estrangeiros, assim, como a inclinação pela formação de indivíduos técnicos, burocratas e mecanicistas. Perante o exposto, pode-se entender que a concepção bancária da educação realmente possui muitas semelhanças com os cursos de administração (PIASANTIN, 2008; ALCADIPANI; BRESLER, 2000; COVRE, 1991 *apud* NICOLINI, 2003)

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa e quantitativa de cunho exploratório. Do ponto de vista dos procedimentos técnicos a presente pesquisa classifica-se como estudo de caso (GIL, 1999), já que este trabalho visa identificar a existência de traços da educação “bancária” dentro de uma IES, a qual para fins deste trabalho é denominada de Alfa.

Os dados foram coletados junto aos alunos e professores do Curso de Administração de uma Faculdade privada, situada na cidade de Pelotas (Região Sul do Brasil). Esta instituição foi escolhida, pois, de acordo com Chaves (2010) a mesma foi a primeira empresa do setor a aderir ao mercado de capitais, desde 2007, tornando-se a empresa líder em aquisições e fusões de Instituições de Ensino Superior. Ocupa, atualmente, uma posição de destaque no setor por ser a maior empresa do setor privado de educação superior, sendo uma boa representante para o papel de “mercador da educação”.

Foram realizadas três entrevistas semiestruturadas, utilizando-se uma amostra probabilística por conveniência (KOTLER; ARMSTRONG, 2008) de professores do curso de Administração da Alfa, sendo que, estes lecionam atualmente em IES Públicas, ou seja, vivenciaram o ensino público e privado, enriquecendo suas contribuições para o estudo, possibilitando o delineamento de possíveis comparações entre os modelos de ensino e as diretrizes pedagógicas adotadas.

A partir análise de conteúdo das entrevistas (BARDIN, 1979) foram criadas categorias analíticas que serviram de base para a construção de um questionário contendo 18 questões fechadas dicotômicas e de múltipla escolha (KOTLER; ARMSTRONG, 2008), que posteriormente foi aplicado a um grupo de setenta alunos do curso de administração. Os dados obtidos nos questionários foram tabulados e agrupados para facilitar a análise e comparados às informações coletadas nas entrevistas.

Por fim, procedeu-se a coleta de dados em sites e reportagens relacionados à instituição e aplicada a análise documental dos mesmos.

4 RESULTADOS DA PESQUISA

A partir das informações expostas no referencial teórico e evidenciadas com a realização das entrevistas com os professores e da verificação de dados coletados no site da instituição, objeto de estudo, bem como de reportagens sobre o assunto, percebe-se que a mercantilização do ensino superior brasileiro tem permitido o surgimento de grandes empresas de ensino, que possuem um modelo de gestão essencialmente capitalista, ou seja, buscam ser cada vez mais competitivas para que se sobressaiam frente às suas concorrentes e



umentem seus lucros. É preciso entender que este modelo de gestão força que um determinado modelo de estrutura de ensino seja adotado, e este, por sua vez, estimula que certas metodologias de ensino sejam empregadas nas práticas acadêmicas diárias, como forma de adaptar-se a este novo modelo. Pode-se inferir a partir dos dados levantados que estes três aspectos, em conjunto, contribuem para que haja incidências de práticas ligadas à educação “bancária” na Alfa, o que permitiu criar uma Figura Síntese, que procura explicar a relação entre estes três assuntos (FIGURA 1). Salienta-se que o modelo expresso encontra-se em construção, devendo, pois, ser precedido de estudos futuros que viabilizem ou não seus pressupostos.

Talvez o mais preocupante seja o fato que a força deste modelo esteja calcado justamente num dos pressupostos centrais de Weber (1982), a busca pela máxima eficiência, tendo como foco a lógica de mercado (racionalidade instrumental) (RAMOS, 1989). Entende-se que tal pressuposto, comum ao ambiente organizacional, não deveria fazer parte da prática acadêmica, acabando por condicionar todas as instituições de ensino a adotar características e práticas ligadas ao modelo empresarial, propício aos abusos de poder, à dominação, ao mascaramento de intenções pela substituição da verdadeira comunicação humana por padrões informativos, liberados de premissas ético-valorativas (SERVA, 1997).

Primeiramente, será analisado o modelo de gestão da IES, e posteriormente, seu modelo de estrutura de ensino e as metodologias utilizadas pelos professores na instituição.

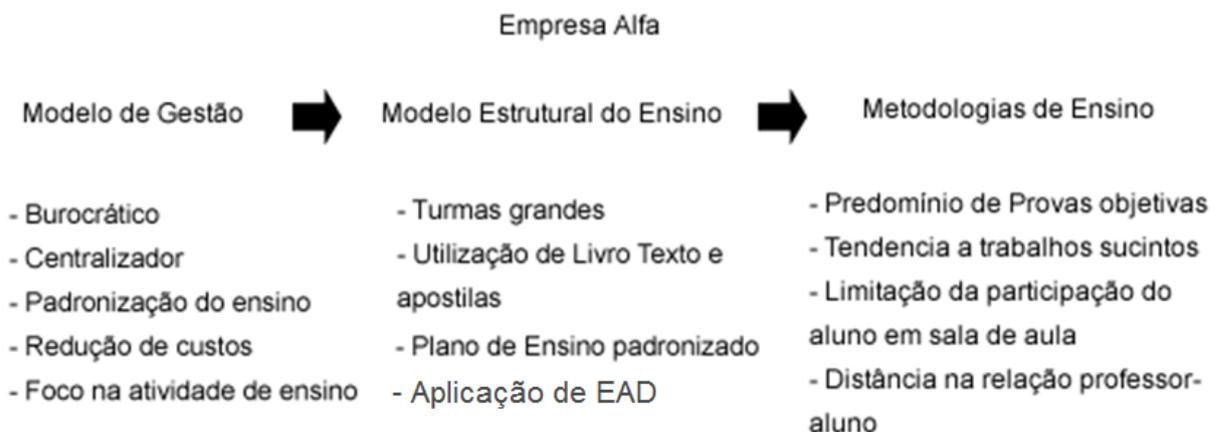


Figura 1 – Figura síntese
Fonte: pesquisa direta

4.1 Modelo de gestão

Com base nos dados coletados é possível sugerir que a organização apresenta um modelo de gestão burocrático, justificado pela necessidade de um bom controle dos acontecimentos ligados à empresa, visto que apresenta inúmeras unidades de ensino que estão espalhadas em diversas localizações geográficas diferentes. Outro aspecto que emergiu nas entrevistas diz respeito à rigidez dos planos de ensino, pois os três entrevistados relataram que não possuíam muita autonomia para alterá-los em suas disciplinas. Segundo o relatado, isto só era permitido mediante uma reunião em São Paulo onde se discutiria tal possibilidade.



Outro quesito avaliado, que constitui o modelo de gestão desta empresa, diz respeito à padronização do ensino. Este aspecto não deixa de ser um desdobramento da burocracia citada anteriormente, mas, apresenta questões importantes a serem observadas. A utilização do Livro Texto é um exemplo de como tal padronização ocorre, de acordo com dois entrevistados, a utilização destes livros é uma determinação que deve ser seguida obrigatoriamente. Neste aspecto, também, se incluem os Planos de Ensino - iguais em todas as unidades da faculdade - o que além de representar um enrijecimento pedagógico, pois as abordagens, conteúdos, bibliografias e competências de cada disciplina são iguais em todas as unidades da organização, acaba por desconsiderar as peculiaridades regionais.

Este cenário burocrático, rígido e padronizado encontrado é semelhante ao que nos dizem os autores Alcadipani e Bresler (2000) a respeito das instituições que vêm McDonalalizando a educação, eles afirmam que estas instituições, na maioria dos casos, exageram na padronização e na estruturação dos seus cursos.

Continuando sob a ótica do modelo de gestão, tem-se o foco na redução de custos e em preços baixos. Neste sentido, um dos entrevistados menciona que uma das estratégias para reduzir custos era justamente ocupar as salas de aula com um grande número de alunos, pois isso permitia otimizar o tempo do professor.

Outra estratégia, para redução de custos era a apresentação de palestras e disciplinas na modalidade à distancia, ocasião na qual diversos alunos eram colocados no auditório para que participassem destas atividades consideradas atividades complementares. Importante destacar que o aluno pagava por estas horas de aula, porém, a empresa reduzia seus custos por não precisar pagar professores nesses dias. Segundo relatado nas entrevistas, também havia aulas a distância, os alunos de diversos semestres eram colocados num auditório e as aulas eram projetadas. Segundo relato de um dos entrevistados, a mesma situação ocorria em outras unidades em todo o Brasil: “era a mesma coisa, no caso a matriz de administração pra todo o Brasil, e tu não tinha aula igual também, quer dizer tu já reduzia a carga horária de professor também” (E2, 2011).

Existia, ainda, mais uma estratégia para redução de custos, considerada mais séria, que era manter o máximo de doutores e mestres no curso até o seu reconhecimento, porém, depois de reconhecido estes eram substituídos por especialistas, como pode ser visto no seguinte trecho da entrevista: “E a outra coisa que eu acho bem mais séria é a questão da titulação, tipo, quando um curso era pra ser reconhecido, [...], se enchia de doutor e mestre o curso pra ter uma avaliação alta, depois que era autorizada a abertura se reduzia ao máximo o numero de doutores e mestre e ficava só com especialistas, que é muito mais barato né” (E1, 2011).

A seguir procede-se com a o modelo de ensino adotado pela instituição, que tem uma relação íntima e causal com o modelo de gestão.

4.2 Modelo estrutural do ensino

Quanto ao modelo de ensino na organização, percebe-se que os aspectos relatados derivam das práticas de gestão da empresa. Neste sentido, foram observadas nas entrevistas algumas características como, por exemplo, a grande quantidade de alunos por sala de aula, que pode chegar ao número de cem, conforme os entrevistados, uma vez que tendo cerca de uma centena de alunos em apenas uma sala, o valor a ser pago por hora aula aos professores (que se enquadra como um custo fixo) fica bastante diluído, permitindo que o custo com professores seja minimizado.



O problema é que, segundo o relatado, estas turmas enormes traziam desvantagens, como a dificuldade em exercer a atividade de ensino, como é possível observar nas palavras dos três entrevistados: “Dificultava, dificultava, [...] porque na verdade os alunos diziam que a gente dava palestra, não dávamos aula né” (E1, 2011); “[...] mas depois as turmas eram gigantescas, aí fica muito difícil, né [...]” (E2, 2011); “Pra um professor conseguir fazer uma docência ele precisa de um número mínimo de disciplinas... envolver os alunos né e isso fica muito mais difícil com um numero grande de alunos. Não impossível né, mas mais difícil” (E3, 2011). O entrevistado 03 faz uma comparação com turmas menores, demonstrando que com um grande grupo de alunos é difícil ajuda-los para que se desenvolvam mais, como pode ser visto no seguinte trecho “em um grupo menor é que tu pode ajudar mais, permitir mais que o aluno cresça, se desenvolva mais... nesse sentido né, a diferença maior é aí né” (E3, 2011). Como Freire (1987) expõe, na concepção bancária da educação, não existe diálogo entre educador e educando. Como é possível perceber, existe pouco diálogo em turmas grandes, já que as aulas assemelham-se a palestras e os alunos tem seu espaço de participação muito reduzido.

Ainda sob o enfoque da estruturação do ensino na organização, existe a utilização do Livro Texto que, como visto anteriormente, serve à padronização, garantindo que todos possuam acesso ao mesmo material, além de ser disponibilizado a um preço acessível aos discentes. Outra vantagem mencionada é que tais livros servem para que professores menos preparados possam ser contratados para ministrar aulas.

Quanto às desvantagens de utilizar o Livro Texto, os três entrevistados citaram a limitação a uma única visão de mundo. Esta limitação a uma única visão é mais um traço da educação bancária, que como nos diz Freire (1987), anula ou reduz o poder criador dos alunos e estimula a sua ingenuidade e não a sua criticidade.

Outro ponto negativo citado foi o fato de que os livros nem sempre estão de acordo com a realidade, como já foi mencionado em outro momento e como pode ser visto nas palavras do entrevistado 02: “[...] Claro que não se reflete na realidade e claro que dar aula com um Livro Texto é horrroso, claro que sim, mas lá era por uma questão de imposição [...]” (E2, 2011).

O quesito Plano de Ensino, visto como parte da estrutura de ensino da empresa, não leva em consideração as peculiaridades de cada região, como visto anteriormente, por ser padrão em todas as unidades de ensino. Como pôde ser verificado, tanto o Livro Texto, quanto os planos de ensino, tendem a não condizer com a experiência existencial dos alunos, uma vez que, como nos diz Freire (1987), na concepção bancária da educação muitas vezes o que é ensinado está fora da realidade na qual os alunos estão inseridos.

4.3 Metodologias de ensino

No que diz respeito às metodologias de ensino adotadas, foi possível constatar no discurso dos entrevistados, uma evidente tendência à aplicação de provas objetivas em detrimento de provas dissertativas, uma vez que, torna-se complicado aplica-las em turmas grandes, devido à demanda de tempo necessária para correção.

Quanto a essa modalidade de prova, os entrevistados 01 e 02 reconhecem que não estimula o senso crítico do aluno, uma vez que este irá apenas memorizar os conteúdos - características encontradas na concepção bancária da educação, pois Freire (1987) cita que os educandos, no papel de meros receptores, absorvem as informações, memorizam e as repetem.



Seguindo este contexto de metodologias adotadas, tem-se a forma de realização dos trabalhos, os quais conforme relatos tendem a ser sucintos, e de pouca complexidade, evitando gerar volume excessivo de material para correção. O entrevistado 03 afirmou que realizava trabalhos mais complexos como estudos de casos, porém, adotando, como estratégia para viabilizar a correção, a realização dos mesmos em grupos.

Outro aspecto referente às metodologias utilizadas na instituição era a falta de espaço para a criação de conhecimento, através da ausência de atividades de pesquisa científica e atividades de extensão, como se observa nestas falas dos entrevistados 01: “não, a pesquisa era muito pouca, que havia né... porque numa faculdade privada, ao contrário da pública, ela não... ela não dá espaço pra pesquisa porque a pesquisa não é... primeiro porque o professor não é pago para ser pesquisador né, na faculdade, pelo menos na que eu dei aula [...] então, a atividade de ensino era mais valorizada, então, esse espaço, por exemplo, para gerar o conhecimento numa pesquisa... ou enfim, não existia muito assim, né” (E1, 2011). Freire (1987) nos diz que nesta forma bancária da educação existe a anulação do poder criador dos alunos, incentivando a sua ingenuidade e não a sua criticidade. O entrevistado 03 também relatou a respeito da falta de incentivo à criticidade, como pode ser visto no seguinte trecho: “[...] normalmente uma particular tu tem uma preocupação muito forte com o ensino... tem pouco espaço pra pesquisa e extensão né, então, isso é um limitador” (E3, 2011).

É possível perceber, então, que o foco da instituição objeto de estudo é muito mais o ensino, não havendo preocupação em gerar novos conhecimentos, logo, não existe a formação administradores pensantes, e sim meros técnicos. Importante se faz perceber que esta preocupação majoritária com o a atividade de ensino, condiz com o que nos dizem Alcadipani e Bresler (2000) quando mencionam que, no Brasil, muitas IES vêm McDonalalizando a educação, pois enfatizam a instrumentalização e condicionam os alunos a responderem as necessidades do mercado através de “receitas do bolo”; e mais, conforme exposto pelo entrevistado 02, percebe-se a despreocupação em incentivar a consciência crítica e a ênfase na formação de técnicos nesta educação mercantilizada que vem crescendo no Brasil.

Estes aspectos não contribuem com o estímulo à reflexão crítica dos alunos, uma vez que os mesmos não obtém o costume de expressar seus próprios pensamentos, opiniões, reflexões e conclusões; apenas absorvem o que lhes é repassado em sala de aula pelo professor e não vão além, não exploram outras possibilidades, não procuram confrontar teorias e autores, enfim, os alunos apenas permanecem passivos. Isso está de acordo com Freire (1987), quando nos diz que na educação bancária a criatividade é inexistente, não há transformação e nem o saber, só é possível que exista o saber na invenção e na reinvenção, e como constatado estas práticas não são estimuladas, negando que a educação e o conhecimento sejam processos de busca.

Ainda referente às metodologias de ensino adotadas podemos citar a pouca participação dos alunos em sala de aula e o distanciamento entre educadores e educandos – questões que ficam bastante limitadas, principalmente, pelo tamanho das turmas, pois não havia muita disponibilidade de tempo para expor dúvidas, opiniões ou críticas, o que acaba tornando as aulas muito mais expositivas, além de promover a frieza entre as partes. Freire (1987) nos diz que o saber só se torna possível quando existe uma busca permanente, com certa impaciência, que os homens devem fazer no mundo, com o mundo e com os outros integrantes deste mundo, ou seja, não haver muito espaço para que os alunos participem interagindo com seu professor e seus colegas, favorece a incidência da educação bancária, já



que não existe a criação do saber, repudiando o companheirismo entre os educandos e seu educador.

4.4 Análise dos questionários

O objetivo principal dos questionários foi de corroborar ou não as informações coletadas nas entrevistas, ao mesmo tempo em que buscou-se identificar a visão dos alunos quanto as práticas pedagógicas adotadas, bem como levantar exemplos de práticas pedagógicas consideradas ideais por eles.

Dos 60 questionários respondidos, 2% foram respondidos por discentes com até 20 anos, 82% possuem idades de 21 a 30 anos, 12% estão na faixa de 31 a 40 e 5% têm 40 anos ou mais. Além disso, 8% dos questionários foram respondidos por alunos que cursam o 3º ano, 87% estão no 4º ano e 5% estão além do 4º ano, sendo que todos estes pertencem ao curso de Administração na Empresa Alfa.

Quando os alunos foram questionados sobre a quantidade média de colegas que possuem em sua turma, 63% afirmaram que possuem, atualmente, mais de 90 colegas e 87% afirmaram já ter estudado em turmas com mais de 90 alunos; confirmando-se, quanto a esse aspecto, o expresso pelos docentes entrevistados.

Outro ponto observado que corrobora as informações obtidas nas entrevistas é o fato de 92% dos alunos terem reconhecido que a relação professor-aluno é melhor em turmas menores. Ainda neste âmbito, 88% responderam que existe uma relação mais distante em turmas maiores, e ainda 97% responderam que tal relação tende a ser mais próxima em turmas menores. As entrevistas haviam apontado neste mesmo sentido

Algumas características da educação bancária foram relacionadas com o tamanho das turmas, já que nas entrevistas muitas das práticas utilizadas pelos professores apresentam influência do tamanho das turmas. Novamente foram obtidos resultados que corroboram as informações obtidas nas entrevistas, já que 87% dos alunos responderam que a característica de professor simplesmente narrador/dissertador se encaixa melhor em turmas maiores, e neste mesmo sentido 85% dos participantes da pesquisa designaram a característica de professor que apenas repassa os conteúdos na categoria turmas maiores.

Visualizando por outro lado, aparece a característica de professor como incentivador da reflexão que foi apontada por 80% dos alunos como parte da categoria turmas menores. E mais, 73% dos indicaram que um professor estimulador é encontrado em turmas menores. Entre todos os participantes da pesquisa, 75% também apontaram que em turmas menores as aulas são mais dinâmicas e 77% consideram que o professor discute mais os conteúdos em turmas menores. Estes aspectos também condizem com o que os professores mencionaram nas entrevistas.

De forma geral, até este momento todas as informações obtidas nas entrevistas com os professores estão de acordo com a visão da maioria dos alunos que responderam aos questionários.

Quanto às metodologias utilizadas pelos professores da Empresa Alfa, nas entrevistas pode-se verificar nas falas que a prática mais comum na instituição é a prova objetiva, e os alunos confirmaram essa informação, pois 98% destes responderam que, em geral, os professores realizam provas mais objetivas. Aparentemente os alunos estão de acordo com este fato, visto que 67% responderam preferir provas objetivas.

Com relação aos trabalhos realizados, houve certo equilíbrio, 53% responderam que em geral os trabalhos realizados são complexos e extensos, enquanto 47% apontaram que os



trabalhos tendem a ser mais básicos e sucintos. Quanto à preferência, 65% dos alunos indicaram que preferem trabalhos mais complexos. Este cenário indefinido quanto à forma mais comum de realização dos trabalhos foi observada nas entrevistas, pois os professores afirmavam que gostam de aplicar trabalhos mais elaborados, mas sempre dimensionando para que não gerem grande volume de material a ser corrigido.

Quanto à utilização do Livro Texto, 93% dos alunos confirmam que seus professores utilizam este material, e 82% admite gostar de utilizá-lo, ou seja, a maioria está de acordo com esta prática.

No que diz respeito à predominância de autores, conteúdos e exemplos estrangeiros ou nacionais, 60% dos alunos responderam que a predominância é nacional e 40% apontam que a predominância é estrangeira. Ainda neste sentido, 75% consideram que os conteúdos passados em sala de aula estão de acordo com a sua realidade, porém, 25% consideram que não há correspondência com realidade em que vivem.

No que tange ao espaço concedido para a reflexão crítica dos alunos, 77% dos alunos concordaram com sua ocorrência, enquanto 23% apontaram que não existe este espaço. Além disso, 57% indicaram que até o momento os professores privilegiaram mais a abertura de espaço para a prática do senso crítico dos alunos, e 43% afirmaram que os professores privilegiaram mais a repetição dos conteúdos ministrados em sala de aula.

Quanto às práticas consideradas ideais pelos alunos, destacam-se a realização de seminários, trabalhos com apresentação em aula e abordagem de situações reais (ligação da teoria com a prática). Aparentemente, estas práticas consideradas ideais, não sejam aplicadas, já que seminários e apresentações de trabalho em sala de aula são atividades que demandam muito tempo, e os entrevistados haviam relatado que normalmente não tinham disponibilidade de tempo para tais atividades durante o horário de aula.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho começou a partir de alguns questionamentos a respeito da expansão e mercantilização do ensino superior no Brasil, suas possíveis influências sobre as práticas didáticas e as consequências de tais práticas, direcionando-o para a possível relação entre o processo de expansão e mercantilização e a incidência da educação bancária no ensino da Administração.

O cenário apontado por outros autores (ALCADIPANI; BRESLER, 2000; SGUISSARDI, 2008; CHAVES, 2010; ALCADIPANI, 2011; SCREMIN; MATINS, 2011), mostra-se bastante preocupante, visto que vem sofrendo um processo de mercantilização nas mãos de grandes empresas, as “empresas de ensino”, que tendem a contribuir para o desaparecimento da reflexão crítica através de suas práticas (salas de aula abarrotadas, foco na atividade de ensino, padronização do ensino, entre outros), o que, como foi sugerido através dos dados coletados na incidência de traços da educação bancária preconizada por Freire (1987), onde os alunos são vistos como um simples resultado do processo de ensino, ou seja, não age nele como sujeito, e sim, como um ser passivo, que simplesmente recebe informações arquivando-as e repetindo-as, logo, torna-se desprovido de sua capacidade de reflexão crítica, ou seja, não vivencia o conhecimento.

Por meio das entrevistas, e posteriormente ratificado pelos questionários, é possível confirmar a hipótese de que o modelo de gestão adotado pela IES objeto de estudo, tende favorecer a prática de um modelo estrutural de ensino, traduzido em turmas grandes, utilização de apostilas e Livro Texto, planos de ensino padronizados, etc. E que este modelo



acarreta o desenvolvimento, por parte dos professores, de práticas pedagógicas ligadas à educação bancária, tais como: o predomínio de provas objetivas, a tendência à aplicação de trabalhos sucintos, limitação da participação do aluno em sala de aula e distanciamento na relação professor-aluno. Tais metodologias, de acordo com o que foi possível inferir através do referencial teórico e das demais informações levantadas, tendem a trazer consigo a perda da capacidade reflexiva dos alunos, memorização de conteúdos, formação de seres mecânicos e distanciamento na relação entre professor e alunos, ou seja, estas práticas apresentam alguns traços da concepção bancária da educação de Freire (1987).

Os questionários aplicados aos alunos, criados a partir das informações coletadas nas entrevistas, procuraram identificar sua visão quanto às práticas pedagógicas adotadas, bem como quais as consideradas ideais por eles. As respostas obtidas, também, ajudaram a corroborar as informações obtidas nas entrevistas. Ou seja, em termos gerais, todas as informações obtidas dos alunos coincidiram com aquelas relatadas pelos docentes.

Alguns pontos observados nas respostas dos questionários remetam a práticas que podem provocar a incidência da educação bancária: 87% já estudaram em turmas com mais de 90 alunos, 88% apontam uma relação professor-aluno mais distante em turmas maiores, 87% responderam que um professor simplesmente narrador/dissertador é característico de turmas grandes.

Entretanto, alguns dados levantados nos questionários são dignos de elucidação; os alunos concordam com as práticas pedagógicas dos professores, pois, a maioria deles: prefere que as provas sejam objetivas (67%); gosta de utilizar o Livro Texto (82%) e; considera que os conteúdos passados em sala estão de acordo com sua realidade (75%).

Em geral, as práticas consideradas ideais pelos alunos são a realização de seminários, trabalhos com apresentação em aula e abordagem de situações reais, ou seja, que promovam a ligação da teoria com a prática.

Por fim, a análise dos dados coletados permite inferir uma possível relação positiva entre o processo de expansão do ensino superior brasileiro, sua mercantilização e a incidência de traços da educação bancária.

Entretanto, é importante destacar que, esse processo de expansão e mercantilização do ensino reside na absorção de um discurso amplamente disseminado, no qual a modernização, o desenvolvimento e o progresso estão intimamente relacionados à adoção de características empresariais por todo e qualquer tipo de organização, mesmo as educacionais. Daí em transformar a educação em mercadoria e em um meio ao capital é um passo.

Outro aspecto importante a ressaltar é que o presente estudo realizou-se numa IES privada, o que em certos aspectos diverge muito das mudanças pelas quais passam as IES públicas, podendo-se supor que são dois mundos distintos. Neste sentido, entende-se importante explorar tais hipóteses tendo como objeto de estudo IES públicas, o que pretende abordar em trabalhos futuros.

6 REFERÊNCIAS

ALCADIPANI, R. ; BRESLER, R. R. B. **McDonaldização do Ensino**. 122 ed. Revista Carta Capital, São Paulo, 2000.

ALCADIPANI, R. **A Academia e a Fábrica de Sardinhas**. Organizações & Sociedade (Impresso), v. 18, p. 345-348, 2011.



- ALVAREZ, Luciana. **Faculdades Incham salas e cobram menos**. Disponível em <<http://blogs.estadao.com.br/jt-cidades/faculdades-incham-salas-e-cobram-menos>> Acessado em 23 de ago. de 2011.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa : Edições 70, 1979.
- CHAVES, Vera Lúcia Jacob. **Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro: A formação dos oligopólios**. Educação & Sociedade (impresso) v. 31, p. 481-500, 2010.
- CRUZ, Renato. Anhanguera compra Uniban. **O Estado de S. Paulo**. São Paulo, 18 set. 2011. Disponível em: <<http://blogs.estadao.com.br/renato-cruz/anhanguera-compra-uniban/>>. Acessado em: 29 set. 2011.
- CUNHA, M. I. Aula Universitária - Inovação e Pesquisa. In: LEITE, Denise; MOROSINI, Marila. (Orgs.). **Universidade Futurante: Produção do ensino e Inovação**. Campinas, SP : Papirus, 1997, v. , p. 79-93.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1987.
- GAMA Zacarias. Expansão é realidade, mas é preciso debater qualidade. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 24 set. 2012.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo : Atlas, 1999.
- KOTLER, Philip; Armstrong, Gary. **Princípios de Marketing**. 12.ed. Rio de Janeiro: Prentice-Hall, 2008.
- LOPES, F. T. ; MARANHAO, C. S. ; MAGESTE, G. S. **Pedagogia Crítica: repensando o ensino de Estudos Organizacionais**. RECADM : Revista Eletrônica de Ciência Administrativa, v. 7, p. 1-9, 2008.
- NICOLINI, Alexandre Mendes. **Qual será o futuro das fábricas de administradores?**. RAE. Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 43, p. 44-54, 2003.
- PAES DE PAULA, A. P ; RODRIGUES, M. A. **Pedagogia crítica no ensino de Administração: desafios e possibilidades**. RAE. Revista de Administração de Empresas, v. 46, p. 10, 2006.
- PIASANTIN, Fabiana. Alunos da UniAnhanguera reclamam de superlotação em sala de aula. **Diário do Rio Grande ABC**. Rio Grande do Sul, 20 ago. 2008. Disponível em: <<http://www.dgabc.com.br/News/23178/alunos-da-unianhanguera-reclamam-de-superlotacao-em-sala-de-aula.aspx>>. Acessado em: 27 set. 2011.
- RAMOS, Guerreiro. **A Nova Ciência das Organizações: uma reconceitualização da riqueza das nações**. 2. ed. Trad. Mary Cardoso. Rio de Janeiro: FGV, 1989.
- RAMOS, Guerreiro. **A redução sociológica**. 3. ed. Rio de Janeiro : Editora UFRJ, 1996.
- SCREMIN, L.; MARTINS, P. P. **O processo de mercantilização da Educação Superior**. Revista da UFG, Vol. 7, No. 2, dezembro, 2005. Disponível em: <<http://www.proec.ufg.br/>>. Acessado em: 29 set. 2011.
- SERVA, M. **A racionalidade substantiva demonstrada na prática administrativa**. São Paulo: RAE – Revista de Administração de Empresas, 1997, v.37, n.2, p. 18-30, abr/jun.
- SELLTIZ, WRIGHTSMAN e COOK. **Métodos de Pesquisa nas Relações Sociais**. São Paulo: EPU, 1987.
- SGUISSARDI, V. **Modelo de expansão da educação superior no Brasil: Predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária**. Educação & Sociedade, v. 29/105, p.991-1022, 2008.
- UFRGS chega a ter cem alunos em sala de aula: Alunos alegam que o barulho causa dificuldades de aprendizagem. **Zero Hora**. Porto Alegre, 17 ago. 2010. Disponível em:



<<http://zerohora.clicrbs.com.br/zerohora/jsp/default.jsp?uf=1&local=1§ion=Geral&newsID=a3008306.xml>>. Acessado em 27 ago. de 2011.

WEBER, M. **Ensaio de sociologia**. 5.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1982.

WESTPHALEN, Ana Luísa. **O Globo**. São Paulo, 12 abr. 2011. Disponível em: <

<http://oglobo.globo.com/economia/mat/2011/04/12/estacio-compra-faculdade-no-rio-grande-do-norte-por-22-milhoes-924219537.asp>>. Acessado em: 29 de set. 2011.