



“PROFESSOR, QUANDO O SENHOR ME ATENDE?”: a expansão do ensino superior em administração no Brasil

*Renner Coelho Messias Alves¹
Gabriela Izabel de Alvarenga²*

Resumo

Ao tratar da expansão do ensino superior no Brasil, este artigo objetiva compreender como esse fenômeno influencia a composição desse segmento educacional, de forma a evidenciar suas prováveis consequências sobre a relação docente-discente da graduação, em âmbito geral, e da pós-graduação *stricto sensu* na área de Administração, Ciências Contábeis e Turismo. Para tanto, além de consultas à literatura científica, para esta pesquisa qualitativa, realizada no segundo semestre de 2016, foram coletados dados em relatórios de instituições supervisoras do censo educacional entre 2009 e 2014. Ademais, a pesquisa documental foi avaliada por meio das diretrizes de análise de conteúdo, com o intuito de melhor compreender as relações mercadológicas existentes no ensino superior e de verificar a sobrecarga de funções que têm sido atribuídas aos docentes. Assim, a multifuncionalidade docente também é discutida mediante os dados coletados e as contribuições das obras consultadas. Em sua última seção, esta pesquisa apresenta as percepções sobre a atual conjuntura educacional voltada para atender ao aluno, quem demanda a atenção do professor engajado nas mais distintas práticas educacionais.

Palavras-Chave: Educação superior. Multifuncionalidade docente. Ensino em administração.

"PROFESSOR, WHEN DO YOU MEET WITH ME?": the expansion of higher education in administration in Brazil

Abstract

Talking about the expansion of education at the graduation in Brazil, this article aims to understand how this phenomenon influences the composition of this educational cluster, in order to highlight its probable consequences on the teacher-student relationship of the undergraduation, in general, and the in Administration, Accounting and Tourism. Therefore, we consulted the scientific literature for this qualitative research, conducted in the second

¹ Secretário Executivo da Reitoria da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e Mestrando em Administração pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). rennercma@gmail.com.

² Mestranda em Administração pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). gabriela.i.alvarenga@gmail.com.

semester of 2016, which data were collected in reports from regulatory institutions responsible for the educational census between 2009 and 2014. In addition, documentary research was evaluated through content analysis guidelines in order to better understand the market relations existing in education at the graduation and to verify the overload of functions that have been attributed to the teachers. Thus, the multifunctionality of teachers is also discussed through the data collected and the contributions of the works consulted. In its last section, this research presents the perceptions about the current educational situation geared to attend the student, who demands the attention of the teacher engaged in the most distinct educational practices.

Keywords: Higher education. Multifunctionality of teachers. Teaching in administration.

INTRODUÇÃO

A política de expansão do ensino superior brasileiro é parte da reforma do Estado implementada no país, principalmente a partir da década de 1990, e ainda visualizada nos dias atuais. As instituições privadas de ensino superior receberam estímulos, por parte dos governos, para se expandirem. Essa busca por ampliação do ensino superior não se desvincula das privatizações, fusões de empresas nacionais e estrangeiras, uma vez que se tornou latente a necessidade de adequar o país às tendências capitalistas para ampliar a capacidade de sobreviver em meio à concorrência global.

Apesar disso, a expansão das instituições de ensino superior, por vezes, não acompanha o aprimoramento de mecanismos de formação de pessoal, de forma a suprirem adequadamente as tarefas docentes. Esse cenário se intensifica ao considerar que a ampliação do número de estudantes e instituições foi marcada pelo surgimento de novos e diversificados cursos de graduação. Pela legislação brasileira vigente, o ensino superior é o único grau para o qual não há previsão legal de formação específica para o magistério. Essa característica, atrelada à necessidade de atender a demanda de alunos, tende a atrair docentes de áreas diversificadas, sem, muitas vezes, possuir o conhecimento aprofundado da disciplina a ser ministrada (AKTOUF, 2005).

Além disso, o critério de qualidade dessas instituições, por vezes, é definido como competência e excelência, cuja exigência se pauta no atendimento às necessidades de modernização da economia e desenvolvimento social (CHAUÍ, 2009). Segundo Chauí (2009), parte das instituições de ensino superior transformou-se em universidades voltadas para fins operacionais. Ou seja, centra-se na produtividade, que está associada a quanto a universidade produz, em quanto tempo produz e qual é o custo do que se produz. Reduz-se, portanto, o

espaço para reflexões sobre o que, como ou para que se produz. Com isso, o custo, a quantidade e o tempo são critérios primordiais na atual conjuntura acadêmica.

Para atender a esses preceitos, o docente precisa transmitir de forma rápida os conhecimentos que lhe são exigidos no exercício de sua profissão. E, se possível, seguindo o estilo de manual prático de instruções, para facilitar a assimilação dos alunos que se tornaram consumidores do conhecimento (ALCADIPANI; BRESELER, 1999, PAULA; RODRIGUES, 2006). Para esses autores, não há espaço para contestação. Não há tempo a perder elaborando questionamentos sobre o que há por trás de receitas/manuais. A fila anda. E anda rapidamente. O próximo pode não ser atendido. As portas do mercado podem fechar-se a qualquer momento.

Assim, torna-se uma das funções do docente preparar os discentes para enfrentar a concorrência do mercado e lhes garantir um bom posicionamento laboral. Além dessa atribuição, sobrecarregam-se de diversas outras tarefas para mais uma vez atender ao mercado, porém, agora, de acordo com a perspectiva inerente a ele. Exemplificando-se, são artigos para publicar e garantir mais um número na lista do *Lattes* (ALCADIPANI, 2011), funções de coordenação, aulas a serem ministradas nos cursos a distância etc. De um lado, os discentes inseridos nas universidades dotadas dessa configuração, caso resolva buscar por um alimento capaz de nutrir seu intelecto e exercitar a reflexão crítica, encontra-se, por vezes, diante de docentes que, do outro lado, não têm tempo a perder (ALCADIPANI, 2011). Com isso, a maior perda consiste na ausência da formação reflexiva, capaz de transformar a educação em acesso à emancipação.

Além disso, o Censo da Educação Superior, divulgado pelo Ministério da Educação (INEP, 2016), revelou que o curso de Administração teve, em 2012 a maior quantidade de matrículas (833.042), de ingressantes (316.641) e de concluintes (134.027). Assim, o propósito deste artigo é compreender como a expansão brasileira do ensino superior em administração influencia a composição desse segmento educacional, de forma a evidenciar suas prováveis consequências sobre a relação docente-discente da graduação, em âmbito geral, e da pós-graduação *stricto sensu* na área de Administração, Ciências Contábeis e Turismo. Para atingir esse objetivo, além de consultas à literatura, foram retirados dados do Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 A GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

Quando se pretende desenvolver uma análise que envolva conceitos relacionados ao meio acadêmico, é fundamental ter a concepção de que eles são instrumentos capazes de demonstrar a evolução das teorias. Os significados que assumem, ao longo do tempo, demonstram as peculiaridades de um dado momento. Assim, a construção conceitual acaba por propiciar a análise de uma experiência histórica concreta, com possibilidade de elaboração teórica e de recorte de objetos que poderiam ser negligenciados (REZENDE VERGARA, 2008). Dessa maneira, para discutir alguns dos conceitos que, atualmente, são determinantes para caracterizar o ensino superior no Brasil, faz-se necessário traçar um perfil histórico sobre a temática supracitada.

Em 1808, com a chegada da família real portuguesa, foram fundadas as primeiras instituições de ensino superior no Brasil, estando diretamente alinhadas às necessidades da Corte (COELHO; VASCONCELOS, 2009). Em 1822, ainda pelos autores, com o final da permanência da Família Real no Brasil, passaram a existir sete cursos de educação superior, que hoje pertencem à Universidade Federal da Bahia e à Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Em 1902, são registrados os primeiros cursos de graduação em administração de que se têm conhecimento, no Brasil. No entanto, ainda não havia regulamentação educacional que institucionalizasse essa prática, o que somente ocorreu em 1931, com a criação do Ministério da Educação e a estruturação do ensino em todos os níveis (NICOLINI, 2003). De acordo com Bertero (2009), um fato curioso é que o Brasil foi um dos primeiros países, além dos Estados Unidos da América (EUA), a escolarizar a administração. O movimento iniciou-se em São Paulo, para a administração de negócios, e no Rio de Janeiro, para a administração pública (BERTERO, 2009). Em 1944, foi criada a Fundação Getúlio Vargas (FGV), com o objetivo de formar pessoal para a administração pública e privada. Já em 1952, teve-se início o curso de graduação em administração pública da Escola Brasileira de Administração Pública (Ebap).

No final do século XIX, existiam 24 estabelecimentos de ensino superior no Brasil. Nesse momento, a iniciativa privada começou a criar seus próprios estabelecimentos de ensino superior, devido à possibilidade legal disposta na Constituição da República de 1891 (COELHO; VASCONCELOS, 2009). Em 1931, a ampla reforma educacional que ocorreu no

governo provisório de Getúlio Vargas, conhecida como Reforma Francisco Campos, à época, primeiro Ministro da Educação do país, autorizou e regulamentou o funcionamento das universidades (COELHO; VASCONCELOS, 2009).

Posteriormente, em 1954, a Escola de Administração de Empresas de São Paulo (Eaesp) iniciou a graduação em administração de empresas (OLIVEIRA; SOUERBRONN, 2007). As datas revelam que o estabelecimento desses cursos de administração, no país, coincide com o término da Segunda Guerra Mundial, momento em que o cenário global se configurou de modo otimista em relação ao futuro. Difundiu-se o pensamento de que as disfunções da humanidade seriam resolvidas a partir do desenvolvimento econômico, que seria capaz de gerar o desenvolvimento social e político (BERTERO, 2009).

Outro fator que precisa ser observado é o da assinatura de um convênio entre o Brasil e os EUA, pelo qual seria financiada a expansão dos centros de administração no país. Além disso, foram trazidos professores e técnicos ao Brasil, para contribuir com a criação dos cursos de Administração Pública em instituições brasileiras (FISCHER, 1985). Os programas de apoio estadunidense se davam no âmbito do Ponto IV, estabelecido pelo Presidente dos EUA, Harry Truman. É notório que, em um cenário de Guerra Fria, o interesse dos Estados Unidos não era somente a promoção do desenvolvimento dos países que recebiam o apoio, mas também ofuscar as ideias comunistas nos países sob a esfera de influência dos EUA (WANDERLEY, 2015). Alcadipani e Bertero (2012, p. 296) apontam que “o Ponto IV, adicionalmente, teve papel preponderante na direção da escola e nas decisões estratégicas, nos primeiros 10 anos de sua existência, porque dividia equitativamente o poder com a FGV no Conselho de Administração.”

Posteriormente, entre os anos de 1955 e 1964, foram criadas mais 21 universidades, sendo 5 católicas e 16 estaduais. Nesse período, ocorre o processo de federalização do ensino superior (CUNHA, 1980). Já no final da década de 1970, com a crise do sistema capitalista, iniciada nos países centrais europeus e que se estendeu às demais nações, nas décadas de 1980 e 1990, houve a necessidade da adoção de uma série de reformas estruturais, cujos objetivos passaram a ser a desregulamentação dos mercados, a abertura comercial e financeira, a privatização do setor público e a redução do Estado (CHAVES, 2010). Essas atitudes necessárias à adequação aos ajustes do capitalismo global gerou a abertura sem precedentes ao mercado, marcando os setores com o selo das intenções engendradas pela renda obtida a partir da linha de produção.

Paralelo a isso, houve, durante a Guerra Fria - de 1946 a 1989 - o estabelecimento de novas teorias para a administração como a Teoria das Relações Humanas, Teoria dos Sistemas, entre outras, que determinaram o desenvolvimento e a consolidação do pensamento do management em territórios globalizados (KELLY; MILLS; COOKE, 2006). Essas questões direcionam os motivos que levaram a Guerra Fria ser decisiva na proliferação do modelo de produtividade dos EUA em outras nações (FRENKEL; SHENHAVY, 2003). A partir disso, justifica-se, portanto, a tendência de importar para o Brasil um ensino em administração que seguisse essa lógica, qual seja, a de *management*, ou de *business schools* (MOTTA, 1983; BERTERO, 1994).

De acordo com Alcadipani e Rosa (2011), *management* é um tipo específico de administração que surgiu nos EUA e preza por eficácia, eficiência, maximização de resultados e que se intenciona ser politicamente neutro. Entretanto, admitindo-se ideologia como um conjunto de ideias, convicções e princípios filosóficos, sociais, políticos que caracterizam o pensamento de um indivíduo, grupo, movimento, época, sociedade (DEMO, 1985), questiona-se, nesse caso, essa neutralidade política proposta por essa variedade de administração.

Com isso, as organizações comerciais tentam manter-se em um mercado cada vez mais competitivo e aprimorar os processos de trabalho. Por isso, tornou-se constante presenciar a incorporação de técnicas aplicadas ao trabalho mais participativo, a exemplo de “JIT – ‘Just-In-Time’; TQC – Controle de Qualidade Total; CCQ – Ciclos de Controle de Qualidade; CEP – Controle Estatístico de Processo; CP – Células de Produção; *Kaizen*, etc., visando a transformar a organização em um grupo social mais homogêneo” (TENÓRIO, 2016, p. 69).

Diante dessas transformações dos objetivos organizacionais, a educação, em especial a educação superior, também foi inserida nesse contexto. Com o intuito de superar o déficit público e estabilizar as economias da região da América Latina, houve o incentivo ao aumento da competitividade e da formação de recursos humanos mais produtivos (CHAVES, 2010). Essa tendência levou à ampliação da ideia de mercantilização do ensino, haja vista a imposição de envolver diversos setores vinculados ao mercado, com todos os vieses inerentes ao mesmo. De acordo com Chauí (1999, p. 1), para essa conjuntura “o mercado é portador de racionalidade sociopolítica e agente principal do bem-estar da República. Esse pressuposto leva a colocar direitos sociais (como a saúde, a educação e a cultura) no setor de serviços definidos pelo mercado”. Além disso, destaca-se que essas aplicações estão diretamente relacionadas à tecnologia.

A partir da evolução tecnológica, da globalização econômica e da busca por cidadania, sobretudo os avanços na área de informação e comunicação propiciados pela microeletrônica,

foram implementadas novas práticas no processo de ensino-aprendizagem. Videoaulas, conferências realizadas por meio de transmissão de imagem e áudio em tempo real, criação de bibliotecas virtuais, acesso a fóruns de discussão, entre outros exemplos, permeiam a expansão do ensino (NASCIMENTO et al., 2014). Ainda em referência a essa temática, nota-se o potencial de assimilação oferecida aos estudantes, os quais podem contar com inúmeros recursos de visualização, bem como opções diversas de acesso a conteúdos conectados em rede por todo o território internacional.

Em razão dessa base tecnológica, os cursos oferecidos à distância tiveram condições de serem ampliados para outras localidades, alcançando-se maior número de interessados. Assim, a instrução inicialmente ofertada por meio de material impresso encaminhado pelas empresas de postagem ou de transporte (LITTO; FORMIGA, 2009) passou a ser entregue em suporte virtual, de maneira que o acesso à plataforma ocorra por meio computacional, independentemente do posicionamento territorial em que se encontra o usuário (MONDO; FIATES; DALMAU, 2014). No entanto, por outro lado, a notável expansão numérica das vagas estudantis atribuídas aos cursos semipresenciais ou integralmente virtuais não representa proporcional melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Para Carneiro, Silva e Bizarria (2014), a facilidade de acesso não representa, por vezes, equivalente sucesso, pois há outros fatores que influenciam o desenvolvimento do ensino, como condições fisiológicas, acompanhamento psicopedagógico, incentivo motivacional etc.

Esse cenário mundial, envolvido em conceitos como eficiência e eficácia, contribuiu para o crescente interesse nos cursos de ensino superior em Administração. O Censo da Educação Superior, divulgado pelo Ministério da Educação (INEP, 2016), revelou que o curso de Administração foi, em 2012, o mais procurado do país, totalizando 833.042 candidatos, o que representou 11,9% das matrículas daquele ano. Alcadipani e Breseler (1999) revelam que, principalmente no ensino de graduação em Administração, há uma valorização excessiva em relação aos números de matrículas, cursos e aprovação, deixando como plano de fundo a qualidade da formação de seus alunos. Esse fato transforma alunos em clientes, além de implementar preceitos produtivos no ensino (ALCADIPANI; BRESELER, 1999). Para Alcadipani (2011, p. 347), “o problema do aluno-cliente é que a lógica do ensino-aprendizagem é subvertida pela lógica do consumo-satisfação que, muitas vezes, destoa da formação de um sujeito reflexivo e maduro”.

Além disso, as pressões desencadeadas pelo produtivismo acadêmico comprometem a atividade básica de lecionar dedicadamente aos estudantes. Por isso, as demandas

institucionais (a exemplo de ensino, pesquisa, extensão, atividades administrativas, atuação em cursos semipresenciais etc.) encaminham “o professor muito mais para a pesquisa do que para o ensino, pela crença de que, se ele é um bom profissional ou possui títulos, está apto para ensinar” (LEMOS, 2011, p. 111). Nessa medida, evidencia-se o descompasso na relação professor-estudante ao longo do desdobramento do processo de ensino-aprendizagem. Se a formação do aluno passa a assumir valor secundário, por conseguinte, a diplomação deixa de significar real processo de sabedoria.

A partir desse descompasso entre conhecimento e titulação, a qualidade da função universitária é depreciada. Numericamente, os docentes são induzidos a favorecerem a quantidade de egressos e de publicações, em detrimento das reflexões críticas sobre a realidade (LEMOS, 2011). Paula e Rodrigues (2006) apontam que parte das publicações na área da Administração são criticadas em função de sua superficialidade e falta de rigor. A questão apontada pelos autores supracitados envolve outro problema do cenário do ensino superior: a produção acadêmica está atrelada à tabela de pontuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Com isso, o que vale “é a produtividade mensurada por números” (ALCADIPANI, 2011, p. 347). Assim, a preocupação em ampliar a quantidade de publicações influencia fortemente na qualidade das pesquisas, que, por fim, compõem parte do conteúdo de estudos dos alunos. Pesquisas essas, muitas das vezes, realizadas por alunos que integram as pós-graduações *stricto sensu*.

Com isso, percebe-se a importância das produções advindas dos estudantes de pós-graduação *stricto sensu* para a composição da graduação, em âmbito geral, da pós-graduação *stricto sensu* na área de Administração, Ciências Contábeis e Turismo. A partir dessa percepção, traçou-se a construção histórica da pós graduação *stricto sensu* em Administração no Brasil, como será apresentada no tópico a seguir.

1.2 A PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL

O ideário estadunidense, visto no tópico anterior, não também abarcou somente a graduação no Brasil. O primeiro documento oficial com o objetivo de conceituar os cursos de pós-graduação, o Parecer nº 977 de 3 de dezembro de 1965, expedido pelo Conselho Federal de Educação (CFE), em diversos momentos, aborda a pós-graduação norte-americana como referência a ser seguida. É apontado, portanto, que esses cursos, “destinados à formação de pesquisadores e docentes para os cursos superiores, deveriam fazer-se em dois ciclos

sucessivos, equivalentes ao de *master* e *doctor* da sistemática norte-americana” (BRASIL, 1965, p. 1).

Em outra seção desse documento, o modelo norte-americano é citado como capaz de servir de orientação para a implementação no Brasil. Pois, considerava-se, incipiente a nossa experiência em matéria de pós-graduação, afirmando que “teremos de recorrer inevitavelmente a modelos estrangeiros para criar nosso próprio sistema. O importante é que o modelo não seja objeto de pura cópia, mas sirva apenas de orientação” (BRASIL, 1965, p. 4).

Em 1974, o Ministério da Educação e Cultura, por meio do Conselho Nacional de Pós-Graduação, elaborou e iniciou a implantação do I Plano Nacional da Pós-Graduação – PNPG. Para Festinalli (2005), esse plano abrangeu o período de 1975 a 1979, elaborado, à época, no contexto do governo sob regime militar. Assim, a pesquisa e a pós-graduação passaram a ser tomadas como prioritárias para alavancar o projeto “Brasil grande potência”. O Plano definiu como objetivo fundamental “transformar as universidades em verdadeiros centros de atividades criativas permanentes, o que será alcançado na medida em que o sistema de pós-graduação exerça eficientemente suas funções formativas” (BRASIL, 1974, p. 125).

É interessante atentar ao fato do uso da palavra “eficientemente”. Além disso, em seguida, aparece no Plano que o sistema de ensino superior, como um todo, deve “utilizar seus meios e instrumentos de ensino e pesquisa, para transformação efetiva das condições materiais e culturais da sociedade, no sentido de seu crescimento social e econômico” (BRASIL, 1974, p. 125). Essa importância dada a conceitos de eficiência e efetividade sugere a utilização de um paradigma funcionalista, abarcado pela racionalidade instrumental, em que se deve conseguir um bom rendimento com o mínimo de gastos com recursos.

Posteriormente, o II PNPG, elaborado para o período de 1982 a 1985, demonstra preocupação com esses conceitos advindos da iniciativa privada. Assim como ocorre com o III PNPG, elaborado para 1986 a 1989, o crescimento da capacidade interna de formação de cientistas poderia ser alcançado por meio de uma ordem de medidas. E na segunda medida, constavam diretrizes para que os investimentos fossem voltados para melhoria da produtividade dos cursos com bom desempenho (BRASIL, 1986). Com isso, ao retomar os conceitos aqui utilizados, é possível considerar que há nos três planos preocupação com a adequação de conceitos advindos do *management* (ALACADIPANI; ROSA, 2011), como a eficácia, a efetividade e a produtividade.

De acordo com Siqueira (2006), o IV PNPG não se concretizou, assim como não foi divulgado ao público. Apesar disso, os documentos iniciais traziam as marcas da nova

Constituição de 1989, enfatizando a questão da autonomia, da liberdade acadêmica e do financiamento público. Contudo, também foi suprimido pelas práticas de reformas pelas quais passava o Estado brasileiro, que por defender a visão gerencial, típica do mundo dos negócios privados, priorizava a redução dos gastos públicos. Ainda segundo o autor, a reforma trouxe implicações para a pós-graduação, com diminuição do quadro docente, devido a não reposição de vagas, falta de recursos para manutenção básica, congelamento salarial ou reajuste via gratificações (SIQUEIRA, 2006).

Esse cenário variava em razão dos critérios de produtividade, estimulando a competição, a rivalidade, em detrimento da cooperação (SIQUEIRA, 2006). Ademais, houve a redução dos prazos para a realização do mestrado e doutorado. Em 1991, o prazo para o doutorado reduziu de cinco para quatro anos, enquanto que o mestrado de três anos e meio, para dois anos e meio, e, em 1999, para dois anos. Isso pode ampliar a pressão sobre os programas de pós-graduação e seus alunos, o que, de acordo com Siqueira (2006), tende a prejudicar sensivelmente a qualidade e abrangência do trabalho final, com desligamentos e estresses individual e coletivo.

Essas modificações reforçam o modelo estadunidense, que se propaga por diversos países, propiciando que a educação, em especial, a pós-graduação, alcance os interesses de empresas educacionais (SIQUEIRA, 2006). Os cursos de graduação com dois anos de duração são comuns nos EUA, lecionados preferencialmente nos *Community Colleges*, bem como em inúmeros *Masters of Business Administration (MBAs)*, mestrados de apenas um ano, sem elaboração e defesa de trabalho de dissertação. Já nas áreas das ciências ditas puras, há doutorados em que não necessitam da elaboração de tese, mas somente a junção de artigos publicados em periódicos (SIQUEIRA, 2006).

Diante desse cenário, na década de 1990, foi ampliada a reputação dos chamados programas de *MBA*, que passaram a expandir-se para além das fronteiras norte-americanas. No Brasil, por exemplo, o movimento se intensificou devido ao forte crescimento do ensino profissionalizante de gestão. Wood Jr. e Paula (2004) alertam para o fato de que, no Brasil, o uso da sigla *MBA* ocorre de forma livre de controle: a sigla é utilizada tanto para designar os *MBAs* executivos (programas de pós-graduação *lato sensu*) como para mencionar cursos fechados de especialização, inclusive cursos de longa duração contratados de modo customizados para cada empresa.

Ainda de acordo com os autores, a partir do conceito de *MBAs*, surgiu no Brasil os Mestrados Profissionais em Administração (*MPAs*), que constituem um modelo híbrido: não seguem completamente a tradição dos *MBAs* norte-americanos, tampouco constituem

transposições diretas dos mestrados acadêmicos e cursos de especialização que os precederam, e dos quais receberam influência (WOOD JR.; PAULA, 2004). De acordo com Portaria Normativa nº 17/2009, expedida pela CAPES, o Mestrado Profissional (MP) objetiva “contribuir com o setor produtivo nacional no sentido de agregar um nível maior de competitividade e produtividade a empresas e organizações, sejam elas públicas ou privadas” (BRASIL, 2009).

Além disso, continua tratando como função primordial do mestrado formar “recursos humanos de ponta” (BRASIL, 2010, p.181) e reitera que “favorecer inovação não significa que seja suficiente ter boa ciência e formação de recursos humanos. O estímulo às atividades de risco faz parte do jogo que permite a oferta de produtos e processos inovadores ao mercado.” (BRASIL, 2010, p. 181). Correlacionando os apontamentos do último Plano Nacional de Pós-Graduação com os MPAs, há interesse de expansão desse segmento. Entretanto, a questão que transparece é se os MPAs, devido as suas especificações aqui expostas, podem ir ao encontro das teorias do *management*, que, para Ghoshal (2005), possuem, em sua maioria, ideologia causal e funcionalista, não estimulando os estudantes a terem noções de responsabilidade. De acordo com a análise realizada por Wood Jr. e Paula (2004), esse parece ser o caminho que os MPAs estão traçando. Entretanto, Adorno (1995) aponta a importância de se buscar o rompimento com a educação enquanto mera apropriação do instrumental técnico e receituário voltado para a eficiência, prosseguindo por uma forma de aprendizado aberta ao contato com o outro, com o que é diferente.

A partir desse descompasso entre conhecimento e titulação, a qualidade da função universitária é depreciada. Numericamente, os docentes são induzidos a favorecerem a quantidade de egressos e de publicações, em detrimento das reflexões críticas sobre a realidade (LEMOS, 2011). Assim como Lemos (2011), outros pensadores também destacaram a importância da formação emancipadora, a qual “é justamente aquilo para o que não existem à disposição hábitos adequados; ela só pode ser adquirida mediante esforço espontâneo e interesse, não pode ser garantida simplesmente por meio da frequência de cursos, e de qualquer modo estes seriam do tipo ‘cultura geral’” (ADORNO, 2003, p. 64).

Diante dessa visão apresentada por Adorno (2003), o ideal seria que os egressos do ensino superior conseguissem ir além do simples aprendizado profissional, sendo dotados de autoconsciência acerca de si e do que fazem. Se o tempo para pensar é solapado pela necessidade mercadológica de produzir o mais rápido possível, inalterável permanece,

portanto, o desafio de construir um ambiente propício para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem na relação entre docentes e discentes.

2 MÉTODO DE PESQUISA

Com o objetivo de compreender como a expansão do ensino superior em administração no Brasil influenciou a composição desse segmento educacional, esta pesquisa consultou obras científicas relacionadas a essa temática. Essa etapa bibliográfica visou ao contato com o entendimento e a discussão qualitativa do fenômeno estudado (MINAYO, 2009), o qual, por sua característica social, é construído ao longo do tempo (SCHWANDT, 1994).

Posteriormente a essa fase literária, dados numéricos sobre a graduação foram coletados a partir do Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP), um dos órgãos reguladores da educação superior brasileira. Respeitando-se o intervalo entre os relatórios anuais da educação de 2009 a 2014, a coleta de dados se pautou em pesquisa documental (LAKATOS; MARCONI, 2003), realizada no terceiro trimestre de 2016. Em razão da amplitude dos assuntos pertinentes ao processo de ensino-aprendizagem, foi priorizada a relação numérica de docentes e discentes, bem como a composição do segmento educacional (privado e público) e outros desdobramentos estruturais.

Além disso, foram coletados dados nas bases de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) da área de Administração, Ciências Contábeis, Turismo no intervalo temporal entre 2009 e 2014. A predileção por este grupo se deve ao fato de envolver a Administração, sabendo que foi observado que os Planos Nacionais de Pós-graduação brasileiros foram elaborados com base na adequação de conceitos advindos do *management*, tipo específico de administração que surgiu nos EUA e que preza por eficácia, eficiência, maximização de resultados (ALACADIPANI; ROSA, 2011). E, que, além disso, o Censo da Educação Superior, divulgado pelo Ministério da Educação (INEP, 2016), revelou que o curso de Administração teve, em 2012 a maior quantidade de matrículas (833.042), de ingressantes (316.641) e de concluintes (134.027).

Para a obtenção dessas publicações, foram empregadas palavras-chave associadas à temática do estudo, por meio de buscas em plataformas virtuais, conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 - Termos de pesquisa utilizados em plataformas virtuais.

Palavras-chave	Plataformas virtuais	Intervalo temporal	Tipos de obras encontradas
Educação superior, mercantilização do ensino, multifuncionalidade docente, polivalência docente, ensino em administração, emancipação, produtivismo, privatização do ensino, pós-graduação em administração, mestrado profissional, CAPES e CNPq.	Spell, Scielo, Periódicos CAPES e bibliotecas virtuais.	2009 a 2014.	Livros, artigos científicos, pareceres técnicos e textos jornalísticos.

Fonte: Elaboração dos autores.

Ademais, o terceiro procedimento metodológico consistiu na análise de dados segundo a análise de conteúdo (VERGARA, 1998). Com isso, as informações obtidas nas seções anteriores foram avaliadas sob as possíveis relações entre o processo de ensino-aprendizagem no segmento da educação superior brasileira e suas facetas ajustadas e, ou, aproximadas aos preceitos disseminados pela lógica do mercado.

3 ANÁLISE DOS RESULTADOS

3.1 A EXPANSÃO DA GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL

Em um cenário capitalista, priorizam-se ampliação de vendas, maximização dos lucros, eficiência e eficácia, com reduzida ou nenhuma participação do Estado na economia. Nem mesmo a área da educação superior ficou isenta a essa tendência. A necessidade de expandir o capital para todos os setores da economia justificou a inserção desse setor na lógica do modelo capitalista. Uma das formas de constatar o alinhamento a essa vertente é por meio da disparidade entre a quantidade de instituições públicas e privadas de ensino superior.

A diferença entre a quantidade de instituições privadas de ensino superior em relação às públicas é bastante ampla, como pode ser constatado na Tabela 1. No intervalo temporal entre 2009 e 2014, percebeu-se que quase 90% das instituições de ensino superior pertenciam à iniciativa privada. Essa ampliação transmite a necessidade de que essas instituições têm de visar ao crescimento da quantidade alunos para que consigam sobreviver às lógicas mercadológicas. A partir disso, surge a tendência de essas instituições se voltarem para si mesmas enquanto estrutura de gestão e de arbitragem de contratos, transformando-se em universidades operacionais (CHAUÍ, 2009).

Tabela 1 - Composição das instituições brasileiras de ensino superior (2009-2014).

Ano	Universidade		Centro Universitário		Faculdade		Ifet e Cefet		Total
	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	
2009	100	86	7	120	103	1.863	35	-	2.314
2010	101	89	7	119	133	1.892	37	-	2.378
2011	102	88	7	124	135	1.869	40	-	2.365
2012	108	85	10	129	146	1.898	40	-	2.416
2013	111	84	10	130	140	1.876	40	-	2.391
2014	111	84	11	136	136	1.850	40	-	2.368

Fonte: Adaptado de INEP (2016).

Além da composição predominantemente privada no que diz respeito às instituições brasileiras de ensino superior, esses dados, por conseguinte, refletem no quadro discente. Como é possível identificar na Tabela 2, de 2009 a 2011, quase 80% dos estudantes admitidos no ensino superior ingressaram em cursos de graduação de organizações privadas. Já a partir de 2012, os dados informados pelo INEP (2016) revelaram que essa categoria de ingressantes começou a superar os 80%. Paralelamente a esse fato, é possível perceber, ainda pela Tabela 2, que o número de alunos ingressantes em cursos superiores está em expansão. Exemplificando-se, houve um crescimento de mais de 50% dos alunos ingressos pertencentes à rede privada, ao comparar os dados de 2009 e 2014. Ou seja, um crescimento superior a um milhão de ingressantes, segundo Chaves (2010), um negócio promissor.

Tabela 2 - Discentes ingressantes em cursos de graduação (2009-2014).

Ano	Pública				Privada	Total
	Federal	Estadual	Municipal	Subtotal		
2009	253.642	133.425	35.253	422.320	1.642.762	2.065.082
2010	302.359	141.413	32.112	475.884	1.706.345	2.182.229
2011	308.504	146.049	36.127	490.680	1.856.015	2.346.695
2012	334.212	152.603	61.082	547.897	2.199.192	2.747.089
2013	325.267	142.842	63.737	531.846	2.211.104	2.742.950
2014	346.991	148.616	52.935	548.542	2.562.306	3.110.848

Fonte: Adaptado de INEP (2016).

Ao contrário do significativo crescimento do número de alunos ingressos, o corpo docente de todo o ensino superior brasileiro cresceu em menor ritmo, com um pouco mais de 7%, ao comparar os dados de 2009 e 2014 (Tabela 3). Ainda nesse intervalo temporal, especificamente o corpo docente vinculado às instituições privadas desse segmento educacional foi ampliado em apenas 0,19%. Apesar de a ampliação docente nesse setor privado atingir um valor quase insignificante, esses profissionais representam praticamente 60% da quantidade total de professores da educação superior, abarcando organizações públicas e privadas, de acordo com os dados de 2014 (INEP, 2016). Relacionando-se as

informações apresentadas nas Tabelas 2 e 3, destaca-se que a proporção aluno/docente tende a ser maior em instituições privadas, uma vez que, em 2014, mais de 80% do total dos discentes ingressaram em instituições privadas, sem considerar nesse cálculo o número dos estudantes já pertencentes às academias.

Tabela 3 - Docentes em efetivo exercício na educação superior (2009-2014).

Corpo Docente						
Instituição	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Pública	122.977	130.789	139.584	150.338	155.219	147.649
Privada	217.840	214.546	217.834	212.394	212.063	218.251
Total	340.817	345.335	357.418	362.732	367.282	365.900

Fonte: Adaptado de INEP (2016).

Esse cenário, segundo as pesquisas desenvolvidas por Silva Jr. e Sguissardi (2013), pode propiciar precarização do trabalho, pois a ampliação do número de alunos é mais intensa que o crescimento do quadro docente. Adicionalmente, esse fato pode promover a padronização e a estruturação nos cursos oferecidos, além da propensão a aulas prontas, como formas facilitadoras de disseminação de conhecimento comercializável. De acordo com Alcadipani e Breseler (1999), em alguns casos mais extremos, há docentes que recebem os eslaides prontos para facilitar o prosseguimento de um modelo que aumente a eficiência da instituição.

A ampliação na quantidade de ingressos presume que exista a correlacional oferta de vagas em cursos de graduação por parte dos que são empresários do ensino. Então, é possível inferir que se há demanda, haverá a maior necessidade de oferta, que aos olhos dos detentores do capital traduz-se em quanto maior o número de consumidores de educação-mercadoria maiores são as possibilidades de lucro (RODRIGUES, 2007). Os dados mais recentes divulgados pelo INEP (2016), qual seja os de 2014, corroboram com essa afirmação. É possível perceber, como se observa na Tabela 4, que pouco mais de 90% das novas vagas pertencem a instituições da iniciativa privada, e que quase 83% dos alunos ingressos nas novas vagas buscaram as instituições privadas. Esses dados demonstram claramente a relação entre oferta e demanda, apontada por Rodrigues (2007), no ensino superior.

Tabela 4 - Vagas discentes em 2014.

Instituição	Novas vagas	Ingressos para novas vagas
Pública	593.886	494.509
Privada	5.751.766	2.307.988
Total	6.345.652	2.802.497

Fonte: Adaptado de INEP (2016).

Diante dessas constatações, quais desdobramentos haveria sobre uma das principais atividades desempenhadas no ensino superior, a docência na graduação? Nas costumeiras salas de aulas, o conhecimento é compartilhado entre professores e estudantes por meio do constante processo de ensino-aprendizado. No entanto, conforme os pressupostos do produtivismo acadêmico apresentados por Silva Jr. e Sguissardi (2013), o docente passou a assumir outras atividades secundárias, as quais são desenvolvidas concomitantemente ao ensino na graduação. Se antes havia o predomínio de aulas em cursos presenciais, esse cenário foi alterado pela influência das tecnologias da informação e comunicação, de maneira a propiciar que os docentes atuassem nos cursos de graduação a distância.

Além de aulas presenciais e a distância, a polivalência dos professores se ampliou para o desempenho de atividades para além do ensino, como a coordenação de projetos de extensão e de pesquisa, sendo a pesquisa mais dotada de adeptos que a extensão (Tabela 5). Essa polivalência, segundo Lemos (2011), pode ser confundida com intensificação e precarização do trabalho docente. Assim como a pesquisa, as funções atreladas à pós-graduação passaram a receber mais atenção, em razão das potenciais pontuações alcançadas dentro dos critérios de produtividade.

Outro atributo adicionado a uma parcela significativa do corpo docente está relacionado às atividades de gestão administrativa, frente à coordenação de cursos, liderança de grupos de pesquisa, direção de unidades acadêmicas, enfim, postos de trabalho que deveriam contar com profissionais técnico-administrativos especializados em assuntos educacionais. Ainda em conformidade com os dados apresentados na Tabela 5, é possível notar como a lógica empresarial atua no ambiente acadêmico, de forma que o docente seja induzido a ser dotado de elevada versatilidade (MICKLETHWAIT; WOOLDRIDGE, 1998). Assim, a figura do homem de negócios é fortemente identificada no docente que viaja para congressos, seminários, colóquios, alguns até compromissos de amplitude internacional (CHAVES, 2010; SANTOS, 2012), ministra aula e cursos sequenciais, desenvolve pesquisa etc.

Tabela 5 - Atuação docente no ensino superior, 2009-2014.

Ano	Principais atividades desempenhadas								
	Docentes em efetivo exercício	Apenas ensino na graduação presencial	Ensino na graduação presencial mais outra atividade cumulativa						
			Grad. EAD	Extensão	Pesquisa	Pós-graduação presencial	Pós-graduação EAD	Gestão	Cursos sequenciais
2009	340.817	217.201	4.508	48.445	*	33.465	1.062	55.072	1.460
2010	345.335	197.758	5.320	57.048	71.005	32.737	276	57.884	1.381
2011	357.418	189.739	6.636	70.222	84.215	36.250	1.304	71.923	1.264
2012	362.732	187.983	7.337	78.519	87.955	36.586	1.290	75.075	1.022
2013	367.282	182.192	8.657	80.160	92.031	40.358	1.326	75.400	896
2014	365.900	178.782	10.204	79.313	96.677	43.732	324	75.734	799

* Dado não informado pelo Censo da Educação Superior - 2009.

Fonte: Adaptado de INEP (2016).

A Tabela 5 também revela que o número de docentes dedicados exclusivamente a aulas na graduação reduziu de 63,73%, em 2009, para 48,86%, em 2014, ou seja, uma redução de quase 15%. Certamente, os apontamentos de Silva Jr. e Sguissardi (2013) coadunam com o acúmulo de papéis assumidos pelo corpo docente vinculado ao ensino superior brasileiro, com conseqüente precarização das condições de trabalho e ampliação de atividades a serem desempenhadas. Essas evidências também foram percebidas por Michkethwait e Wooldridge (1998), Chaves (2010) e Santos (2012), entre outros pesquisadores.

3.2 A PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

Os Planos Nacionais de Pós-Graduação demonstram que a pós-graduação foi criada no Brasil com a função de qualificar recursos humanos e produzir conhecimento científico. A partir disso, percebe-se que há estreita relação entre a educação e o trabalho, já que ambos são práticas sociais que podem ser interdependentes. A educação, como uma prática social, pertencente a uma atividade humana, possui importante papel na formação dos sujeitos, com potencial de requalificação e adaptação às transformações advindas do mercado de trabalho.

Assim, devido ao fato de o mercado de trabalho estar inserido em um contexto neoliberal, proveniente do sistema capitalista, triunfo da Guerra Fria (ALCADIPANI; BERTERO, 2012), é preciso levar em consideração as marcas desse modo de produção nas análises que envolvam educação e trabalho. Dessa maneira, levando-se em conta que a competição e a produtividade são características inerentes ao capitalismo (FRENKEL;

SHENHAVY, 2003; SIQUEIRA, 2006), infere-se que a busca por maior qualificação pode ser uma forma de sobreviver diante das exigências laborais presentes nesse cenário.

Os dados apresentados na Tabela 6 corroboram essa afirmação, pois se constatou o crescimento no total de matriculados e titulados em programas de mestrados acadêmico e profissional e de doutorado, entre 2009 e 2014. Houve, evidentemente, um aumento de quase 42% no somatório desses discentes, ao confrontar-se um ano com o outro.

Tabela 6 - Discentes de pós-graduação no Brasil na área de administração, ciências contábeis e turismo.

Ano	Doutorado		Mestrado				Total
	Matriculado	Titulado	Acadêmico		Profissional		
			Matriculado	Titulado	Matriculado	Titulado	
2009	988	185	3.220	1.333	1.325	503	7.554
2010	1.180	168	3.267	1.301	1.496	540	7.952
2011	1.337	224	3.279	1.384	1.794	572	8.590
2012	1.521	303	3.133	1.495	2.074	727	9.253
2013	1.716	293	3.117	1.482	2.329	826	9.763
2014	1.973	343	3.227	1.356	2.771	1.037	10.707

Fonte: Adaptado GEOCAPES (2016).

Entre as categorias que compõem a Tabela 6, apreende-se que as duas categorias que possuíram maior aumento de discentes foram: a) mestrado profissional matriculado e b) mestrado profissional titulado. Essas categorias foram ampliadas em um pouco mais de 109% e de 106%, respectivamente, ao serem comparados os dados de 2009 e 2014. Verifica-se, assim, que há discrepância entre os dados dessas categorias com os de mestrado acadêmico matriculado e mestrado acadêmico titulado. Há, nessas categorias, um aumento de aproximadamente 0,2% e 1,7%, respectivamente, no mesmo período.

Diante desses dados e tendo em vista que, de acordo com a Portaria Normativa nº 17/2009, expedida pela CAPES, o mestrado profissional é uma modalidade de pós-graduação *stricto sensu* que possui o intuito de capacitar profissionais para atender a alguma demanda do mercado de trabalho, com o objetivo de contribuir para o setor produtivo do país, promovendo maior competitividade e produtividade a empresas e organizações (BRASIL, 2009), percebe-se que essa modalidade de ensino possui indícios de presença da racionalidade instrumental. A necessidade de alcançar eficiência e produtividade é inerente a essa racionalidade (GUERREIRO RAMOS, 1983; TENÓRIO, 2016), que vislumbra o caminho do desempenho, renunciando o caminho da emancipação dos indivíduos.

Em consonância com os dados analisados e com o intuito de clarificar essa realidade, depreende-se que o crescimento do número de discentes está correlacionado com crescimento

da quantidade de programas de pós-graduação no Brasil em administração, ciências contábeis e turismo. Os dados da Tabela 7 demonstram a notória ampliação dos programas de mestrado profissional em relação às demais categorias.

Tabela 7 - Programas de pós-graduação no Brasil em administração, ciências contábeis e turismo.

Ano	Doutorado	Mestrado acadêmico	Mestrado profissional	Mestrado/Doutorado	Total
2009	0	47	26	27	100
2010	1	44	29	30	104
2011	2	45	39	31	117
2012	2	42	43	34	121
2013	2	28	50	52	132
2014	2	32	58	53	145

Fonte: Adaptado GEOCAPES (2016).

Somando-se todas as categorias apresentadas na Tabela 7, houve aumento de 45% entre os programas de pós-graduação no Brasil em administração, ciências contábeis e turismo, ao comparar os dados de 2009 com os de 2014. Sendo que os programas de mestrado profissional tiveram uma expansão de 123%, no mesmo período, já os programas de mestrado acadêmico tiveram uma queda de 32%. Em relação aos programas de doutorado, em dados percentuais, nota-se extensa ampliação, com aumento de 200%. Entretanto, em valores unitários, esses dados são mais modestos, já que, em 2009, não existia programa de doutorado em administração, ciências contábeis e turismo, e em 2014, dois programas já se encontravam em vigor.

A tendência de priorizar a expansão dos programas de mestrado profissional pode estar correlacionada com as intencionalidades expostas nos dois últimos Planos Nacionais de Pós-Graduação. No plano previsto para 2005 a 2010, foi apresentada a necessidade de adequação dos cursos de pós-graduação aos interesses mercadológicos (SIQUEIRA, 2006), demonstrando preocupação em integrar a pós-graduação com o setor empresarial (BRASIL, 2004). O último Plano Nacional de Pós-Graduação, por sua vez, elaborado para o período de 2011 a 2020, também aponta a relevância de se promover cursos de pós-graduação alinhados às lógicas do mercado, apresentando que o conceito de inovação deve estar associado à conquista ou criação de novos mercados, sendo primordial o estímulo para a elaboração de novos produtos e processos (BRASIL, 2010).

Além disso, os dados da Tabela 8 auxiliam a compreensão de que os mestrados profissionais, em especial, seguem essa tendência de integrar a pós-graduação com o setor

empresarial, com o intuito de especializar funcionários de empresas (BRASIL, 2004). Essa observação pode ser feita devido à premissa de que, em raras exceções, é possível acumular a bolsa de financiamento com outra remuneração. Com isso, infere-se que a oferta de bolsas para o mestrado profissional será inferior se comparada às demais categorias. Já que essa modalidade enfatiza os princípios de aplicabilidade técnica, flexibilidade operacional e organicidade nos conhecimentos técnico-científico, visando à valorização da experiência profissional (BRASIL, 2009).

Em outros termos, parte-se do pressuposto de que os interessados por essa modalidade tendem a ser aqueles que possuem alinhamento aos princípios apontados nesta pesquisa, ou seja, alguém que esteja inserido no mercado de trabalho. Dessa forma, não teriam direito ao recebimento de bolsa. Assim, os dados da Tabela 8 corroboram essa afirmação. Analisando essa tabela, percebe-se que, enquanto a distribuição de bolsas para o mestrado acadêmico aumentou pouco mais de 66%, se comparados 2009 com 2014, e as destinadas ao doutorado cresceram pouco mais de 213%, no mesmo período, para o mestrado profissional não houve acréscimo algum, mantendo-se inexistente.

Tabela 8 - Distribuição de bolsas de pós-graduação no Brasil em administração, ciências contábeis e turismo.

Ano	Mestrado acadêmico	Mestrado profissional	Doutorado	Pós-doutorado
2009	611	-	260	7
2010	679	-	361	11
2011	785	0	401	19
2012	843	0	402	14
2013	974	0	633	97
2014	1.016	0	815	89

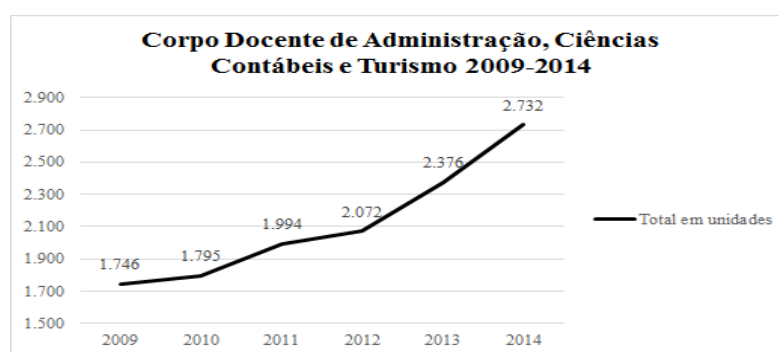
Fonte: Adaptado GEOCAPES (2016).

Esses dados retificam o que consta na Portaria nº 17/2009, ou seja, que salvo em áreas excepcionalmente priorizadas, o mestrado profissional não pressupõe a concessão de bolsas de estudos pela CAPES (BRASIL, 2009). Por meio dessa informação, percebe-se a valorização de discentes que estejam atuando no mercado empresarial. Além disso, é admitido o regime de dedicação parcial, ou seja, facilita-se o ingresso para quem não poderia dedicar-se exclusivamente a essa formação, já que é admitido o regime de dedicação parcial. Entretanto, a ausência da necessidade de dedicação exclusiva aos cursos pode promover um maior apelo à instrumentalidade, devido à imprescindibilidade de soluções rápidas para os problemas que os discentes possam encontrar em seus trabalhos (WOOD; PAULA, 2004).

Essas constatações são observadas nos dados de modo atrelado às atribuições do mestrado profissional, quais sejam, de capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional avançada para atender demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho. Também promovem a conexão da formação profissional com as entidades, buscando melhoria na eficácia e a eficiência das organizações públicas e privadas e de contribuir para competitividade e produtividade em empresas (BRASIL, 2009). Por isso, induzem a utilização de conteúdos com maior aproximação às teorias tradicionais, vinculadas ao *management*.

E como método e conteúdo estão sempre associados (AKTOUF, 2005), a utilização de teorias vinculadas ao *management* pode propiciar a implementação de um método que não seja direcionado ao processo reflexivo sobre as consequências sociais que as atitudes profissionais podem causar, priorizando a rapidez da ação e prejudicando o questionamento. Assim, percebe-se o uso de métodos e conteúdos vinculados às necessidades mercadológicas, transmite a visão utilitarista contida no mestrado profissional, o que afasta a intenção emancipatória dessa modalidade. Além desses dados aqui apresentados, menciona-se o crescimento do corpo docente atuante na área de administração, ciências contábeis e turismo (Gráfico 1).

Gráfico 1 - Corpo docente da área de administração, ciências contábeis e turismo, 2009-2014.



Fonte: Adaptado de INEP (2016).

O Gráfico 1 revela o crescimento dos docentes vinculados à administração, ciências contábeis e turismo, com recorte temporal entre 2009 e 2014. Esse elemento de composição da infraestrutura do processo produtivo do ensino superior brasileiro foi discutido por Mondo, Fiates e Dalmau (2014), de maneira a expandir as fronteiras do acesso às ciências, com vistas ao potencial da atratividade mercadológica desse segmento educacional.

CONCLUSÕES

Ao consultar os dados do censo da educação superior no período de 2009 a 2014, percebeu-se que a parcela das instituições de ensino privado é responsável por quase toda a parcela do total de estudantes, já que elas representam praticamente 90% do número de instituições de ensino superior. Essa configuração, portanto, consolida as práticas mercadológicas, já que essas organizações estão mais alinhadas aos preceitos do capital, voltadas para a busca de qualidade, produtividade e lucratividade.

Ainda alinhado aos anseios do mercado, as facetas universitárias se moldam para a eficiência. Com isso, o trabalhador, no caso em estudo, o docente, passa a ser considerado um recurso empresarial, de maneira a atender à produtividade. Assim, a quantidade de aluno-cliente é ampliada ao máximo, ao passo que o número de docentes não acompanha o mesmo ritmo de crescimento, conforme os dados discutidos nesta pesquisa. Intensificando essa conjuntura da proporção de estudante por professor, esse profissional tem desempenhado outras atividades além do ensino na graduação, a exemplo de coordenação de projetos de extensão e de pesquisa, gestão de unidades administração, participação em congressos, seminários, enfim, tornando-se um homem de negócios.

Essa multifuncionalidade docente em relação ao desempenho de suas múltiplas tarefas, no entanto, gera sobrecarga na jornada de trabalho. Nesse caso, o acúmulo de atividades a partir da lógica da produtividade, em sintonia com as exposições emitidas por vários pesquisadores, funde-se com intensificação e precarização do trabalho docente. Por conseguinte, o estudante já não é mais o único produto comercializável do ensino, de maneira a disputar a atenção do professor superatarefado ao ponto de perguntar: “Professor, quando o senhor me atende?”

Os dados coletados confirmam o crescimento do número de programas de pós-graduação *stricto sensu* na área de administração, ciências contábeis e turismo, nas modalidades: mestrado e doutorado. Entretanto, analisando-se minuciosamente os dados, constatou-se que o aumento dos programas de mestrado profissional contrasta com períodos de redução dos programas de mestrado acadêmico. Tendo em vista as discussões elucidadas acerca das atribuições dessa modalidade em expansão e dos conteúdos dos planos nacionais de pós-graduação, infere-se que há interesse em fomentar cursos que atendam às lógicas mercadológicas. A quantidade de discentes matriculados e titulados nessa modalidade alinha-

se a ampliação dos programas, demonstrando que serão formados recursos humanos capazes de atender ao setor produtivo nacional, agregando maior competitividade e produtividade a empresas e organizações.

Além disso, atenta-se à dicotomia de que, por um lado, os programas oferecidos sob a modalidade *stricto sensu* tiveram o tempo de duração reduzido, mas, por outro lado, ampliaram a oferta de vaga. Essa variação reforça os critérios de produtividade que estimulam a competição e a rivalidade, prejudicando a cooperação, já que um maior número de detentores de um mesmo diploma sairá para competir em um mercado cada vez mais estreito. Ademais, essa redução do tempo pode prejudicar a qualidade e abrangência dos trabalhos de conclusão, além de gerar um ambiente propício ao estresse individual e coletivo.

Outra constatação diz respeito à crescente evolução numérica do quadro de docentes atuantes na área. Essa evidência revela a atratividade dada à capacitação de profissionais para atender às demandas mercadológicas, contribuindo-se com a prestação de serviços educacionais, de forma a promover maior competitividade e produtividade das organizações. Por isso, esse crescimento prioriza as modalidades de ensino voltadas para o âmbito profissional, com predomínio da racionalidade instrumental, em detrimento do conhecimento emancipatório dos indivíduos.

Por mais que o estudo apresentado aqui envolvesse o período de 2009 a 2014, faz-se necessário evidenciar que esse recorte temporal associado à parcela docente-discente observada é apenas um fragmento de toda a realidade do ensino superior no Brasil. Oportunamente, sugere a continuidade e aprofundamento dessas temáticas investigativas por parte de outros pesquisadores que interessem por esse assunto, posto que, respeitadas as limitações, os autores concentraram os esforços em promover reflexões sobre a composição dos centros de ensino.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

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

ALCADIPANI, R. Academia e a fábrica de sardinha em lata. **Organização & Sociedade**, Salvador, UFBA, v. 18, n. 54, p. 345- 348, abr.-jul. 2011.

ALCADIPANI, R.; BERTERO, C. O. Guerra Fria e ensino do management no Brasil: o caso da FGV-EAESP. **Revista de Administração de Empresas**, v. 52, n. 3, p. 284-299, maio-jun., 2012.

ALCADIPANI, R.; BRESLER, R. McDonalidização do ensino no Brasil. **Carta Capital**, São Paulo, n. 122, maio 1999.

ALCADIPANI, R; ROSA, A. R. From global management to glocal management: latin american perspectives as a counter-dominant management epistemology. **Canadian Journal of Administrative Sciences**, v. 28, n.4, p. 453-466, 2011.

BERTERO, C. O. A evolução da análise organizacional no Brasil (1961-93). **Revista de Administração de Empresas (RAE)**, v. 34, n. 3, maio-jun., p.81-90, 1994.

_____. **Pesquisa e ensino em administração**. São Paulo: EAESP/FGV, 2009.

BRASIL. Conselho de Educação Superior. Parecer nº 977, de 3 de dezembro de 1965. Disponível em: < www.capes.gov.br>. Acesso em: 23 fev. 2015.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Pós-Graduação. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 1975-1979**. Coordenação de Pessoal de Nível Superior: Brasília, 1974. Disponível em: <www.capes.gov.br>. Acesso em: 23 jul. 2016.

_____. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Secretaria de Educação Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 1982-1985**. Coordenação de Pessoal de Nível Superior: Brasília, 1982. Disponível em: <www.capes.gov.br>. Acesso em: 23 jul. 2016.

_____. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 1986-1989**. Coordenação de Pessoal de Nível Superior: Brasília, 1986. Disponível em: <www.capes.gov.br>. Acesso em: 23 jul. 2016.

_____. Ministério da Educação (MEC). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2005-2010**. Coordenação de Pessoal de Nível Superior: Brasília, 2004. Disponível em: <www.capes.gov.br>. Acesso em: 23 jul. 2016.

_____. Ministério da Educação (MEC). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020: volume I**. Coordenação de Pessoal de Nível Superior: Brasília, 2010. Disponível em: <www.capes.gov.br>. Acesso em: 23 jul. 2016.

_____. Ministério da Educação. Portaria Normativa Nº 17, de 28 de dezembro de 2009. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Disponível em: <http://www.foprof.org.br/documentos/portaria-normativa-mec-n17-28-12-2009/index.html>. Acesso em: 23 jul. 2016.

BRULON, V.; VIEIRA, M. M. F.; DARBILLY, L. Choque de gestão ou choque de racionalidades? O desempenho da administração pública em questão. **Revista Eletrônica de Administração**, v. 19, n. 1, p. 01-34, 2013.

CARNEIRO, T. C. J.; SILVA, M. A.; BIZARRIA, F. P. A. Fatores que afetam a permanência dos discentes em cursos de graduação a distância: um estudo na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. **Gestão e Sociedade**, v. 8, n. 20, p. 651-669, 2014.

CHAUÍ, M. A universidade operacional. **Folha de São Paulo**. 9. out. 1999. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fof/brasil500/dc_1_3.htm>. Acesso em: 20 jun. 2016.

_____. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista brasileira de educação**, v. 24, p. 5-15, 2003.

CHAVES, V. L. J. Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro: A formação dos oligopólios. **Educação & Sociedade**, v. 31, p. 481-500, 2010.

COELHO, S.; VASCONCELLOS, M. C. C. A criação das instituições de ensino superior no Brasil: o desafio tardio na América Latina. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 9. 2009, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2009.

CUNHA, L. A. **A Universidade Temporã**: o ensino superior da colônia à era de Vargas, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

_____. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior: Estado e mercado. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 88, p. 795-817, 2004.

DEMO, P. **Introdução à metodologia da ciência**. São Paulo: Atlas, 1985.

FESTINALI, R. C. A formação de mestres em administração: por onde caminhamos? **Organizações & Sociedade**, v. 12, n. 35, p. 135-150, 2005.

FISCHER, T. O ensino de administração pública no Brasil: da tutela estrangeira à autonomia necessária. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPAD, Belo Horizonte, 1985. **Anais...** Florianópolis, SC: 1985. Ed. da UFSC, 1985. p. 165-170.

FRENKEL, T; SHENHAVY, Y. From americanization to colonization: the diffusion of productivity models revisited. **Organization Studies**, v. 24, n. 9, p. 1.537-1.561, 2003.

GEOCAPES. **Dados estatísticos da CAPES**. Disponível em: <<http://geocapes.capes.gov.br/geocapesds/#>>. Acesso em: 13 jul. 2016.

GHOSHAL, S. Bad management theories are destroying good management practices. **Academy of Management Learning & Education**, v. 4, n. 1, p. 75-91, 2005.

GUERREIRO RAMOS, A. **Administração e contexto brasileiro**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1983.

INSTITUTO NACIONAL DE ENSINO E PESQUISA ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censos da educação superior**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/censo-da-educacao-superior>>. Acesso em: 2 jul. 2016.

KELLY, E.; MILLS, A.; COOKE, B. Management as a Cold War phenomenon? **Human Relations**, v. 59, n. 5, p. 603-610, 2006.

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

LEMOS, D. Trabalho docente nas universidades federais: tensões e contradições. **Cad. CRH**, Salvador, v. 24, n. spe., p. 105-120, 2011.

LITTO, F. M.; FORMIGA, M. **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education, 2009.

MICKLETHWAIT, J.; WOOLDRIDGE, A. **Os bruxos da administração**: como entender a babel dos gurus empresariais. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

MINAYO, M. C. S. (Org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

MONDO, T. S.; FIATES, G. G. S.; DALMAU, M. B. L. Mapeamento do Processo de Criação de Cursos Superiores na Modalidade EaD. **Tecnologias de Administração e Contabilidade**, v. 4, n. 2, p. 132-147, 2014.

MOTTA, F. C. P. A questão da formação do administrador. **Revista de Administração de Empresas (RAE)**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 4, p. 53-55. out.-dez, 1983.

NASCIMENTO, E. M. et al. Variáveis que influenciam a escolha dos estudantes por cursos de pós-graduação lato sensu a distância na área de negócios. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade**, v. 8, n. 1, p. 73-95, 2014.

NICOLINI, A. Qual será o futuro das fábricas de administradores. **Revista de Administração de Empresas (RAE)**, v. 43, n. 2, p. 44-54, 2003.

OLIVEIRA, F. B.; SAUERBRONN, F. F. Trajetória, desafios e tendências no ensino superior de administração e administração pública no Brasil: uma breve contribuição. **Revista de Administração Pública (RAP)**, v. 41, n. spe., p. 149-170, 2007.

PAULA, A. P. P.; RODRIGUES, M. A. Pedagogia Crítica no Ensino da Administração: Desafios e Possibilidades. **Revista de Administração de Empresas (RAE)**, São Paulo, v. 46, p. 10-22, Edição Especial Minas Gerais, 2006.

REZENDE VERGARA, M. Contexto e conceitos: história da ciência e vulgarização científica no Brasil do século XIX. **Interciencia**, v. 33, n. 5, p. 324-330, 2008.

RODRIGUES, J. **Os empresários e a educação superior**. Campinas: Autores Associados, 2007.

RUAS, R.; COMINI, G. M. Aprendizagem e desenvolvimento de competências: articulando teoria e prática em programa de pós-graduação em formação gerencial. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 5, n. spe., 2007.

SANDER, B. **Gestão da educação na América Latina**: construção e reconstrução do conhecimento. Campinas: Autores Associados, 1995.

SANTOS, B. S. La universidad en el siglo XXI: para una reforma democrática y emancipadora de la universidad. In: RAMÍREZ, R. (Coord.) **Transformar la universidad para transformar la sociedad**. Quito: SENESCYT, 2012.

SCHWANDT, T. Constructivist, interpretativist approaches to human inquiry. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org.). **The landscape of qualitative research: theories and issues**. London: Sage, 1994. p. 221-259.

SILVA JR, J. R.; SGUISSARDI, V. Universidade pública brasileira no século xxi educação superior orientada para o mercado e intensificação do trabalho docente. **Espacios en Blanco - serie indagaciones**, Tandil, v. 23, n. 1, p. 119-156, jun. 2013.

SIQUEIRA, A. C. O. O plano nacional de pós-graduação 2005-2010 e a reforma da educação superior do governo Lula. In: SIQUEIRA, A. C.; NEVES, L. M. W. (Orgs.). **Educação Superior: uma reforma em processo**. São Paulo: Xamã, 2006. p. 107-124.

TENÓRIO, F. G. **Tem razão a administração?** 4. ed. rev. e ampl. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2016.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 1998.

WANDERLEY, S. Estudos organizacionais, (des)colonialidade e estudos da dependência: as contribuições da Cepal. **Cadernos EBAPE. BR**, v. 13, n. 2, 2015.

WOOD JR., T.; PAULA, A. P. P. O fenômeno dos MPAs brasileiros: hibridismo, diversidade e tensões. **Revista de Administração de Empresas (RAE)**, São Paulo, v. 44, n. 1, p. 116-129, mar. 2004.

Recebido em: 20 de abr. 2017

Aceito em: 02 de mai. 2017