

**FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS
ESCOLA BRASILEIRA DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E DE EMPRESAS
DOUTORADO EM ADMINISTRAÇÃO**

**O SENTIDO DO ESTUDO PARA OS ALUNOS
DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO E AS
PERCEPÇÕES DOS AGENTES ENVOLVIDOS
NESSE PROCESSO**

TESE APRESENTADA À ESCOLA BRASILEIRA DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E
DE EMPRESAS PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE DOUTOR EM ADMINISTRAÇÃO

LEANDRO SOUZA MOURA
Rio de Janeiro - 2012

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Mario Henrique Simonsen/FGV

Moura, Leandro Souza

O sentido do estudo para os alunos de graduação em administração e as percepções dos agentes envolvidos nesse processo / Leandro Souza Moura. – 2012.

188 f.

Tese (Doutorado) - Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas, Centro de Formação Acadêmica e Pesquisa.

Orientadora: Sylvia Constant Vergara.

Inclui bibliografia.

1. Administração – Estudo e ensino (Superior). 2. Formação profissional. 3. Mercado de trabalho. I. \a Vergara, Sylvia Constant. II. Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas. Centro de Formação Acadêmica e Pesquisa. III. Título.

CDD – 658.007



LEANDRO SOUZA MOURA

**O SENTIDO DO ESTUDO PARA OS ALUNOS DE GRADUAÇÃO EM
ADMINISTRAÇÃO E AS PERCEPÇÕES DOS AGENTES ENVOLVIDOS
NESSE PROCESSO**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Administração da Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas para obtenção do grau de Doutor em Administração.

Data da defesa: 10/09/2012.

Aprovada em:

ASSINATURA DOS MEMBROS DA BANCA EXAMINADORA

Sylvia Constant Vergara
Orientador (a)

Beatriz Quiroz Villardi

Manolita Correia Lima

Fátima Bayma de Oliveira

Carlos Osmar Bertero

Dedico

À minha mãe, Ângela, por todo o empenho em minha educação. À minha esposa Aline, por todo companheirismo ao longo desse processo. À minha filha Maria Fernanda por todas as vezes que conseguiu me esperar em casa para “me dar um susto” e a todos que compartilharam comigo as angústias e as conquistas do Doutorado.

Agradecimentos

Inicio os meus agradecimentos prestando, mais uma vez, uma justa homenagem àquela que, sem dúvida, merece todos os créditos pelo alcance de mais esse objetivo: a minha mãe, Ângela, cuja persistência e esforço desde a minha infância, tornaram viável esse projeto, tanto pela educação de qualidade que sempre me proporcionou, quanto pelo apoio intangível e inestimável também extremamente necessário.

À minha orientadora, Professora Sylvia Constant Vergara, por todo apoio, compreensão, paciência e amizade, e pelo belo exemplo de determinação e amor com o qual abraça o nobre desafio de ser professora.

Ao Professor Hélio Arthur Reis Irigaray por todo apoio e pela gentileza de sua ajuda em momentos críticos na minha trajetória rumo ao título de doutor.

Aos Professores Carlos Osmar Bertero, Beatriz Quiroz Villardi, Fátima Bayma de Oliveira e Manolita Correia Lima, membros da banca, pelas contribuições oferecidas.

À minha filha Maria Fernanda, meu anjinho, minha princesinha, por todas as vezes que foi possível brincar na pracinha, contar historinhas e assistir o filme da Branca de Neve pela milionésima vez e à minha amada esposa Aline Moura por todo apoio, compreensão e carinho nos vários outros finais de semana em que nada disso foi possível porque o papai estava trabalhando na tese.

À minha avó Edméa, meu pai Ajary, meu irmão Thiago, meus primos Luciano, Livia e João, minhas tias Marcia e Adriana, meu padrasto Oswaldo, minha comadre Tania, meu afilhado Caio e a todos os meus parentes e amigos que sempre estiveram do meu lado, torcendo por mim e acreditando em mim, mesmo nos momentos mais difíceis.

À minha sogra Sueli e minhas tias Ester e Eliane, por todo carinho, apoio e por cederem, em alguns momentos, suas casas como escritório e hospedagem para que eu pudesse trabalhar na tese.

Às crianças da família, meus sobrinhos e “primos-sobrinhos” Raquel, Julinha, Miguel, Amanda e Vicente por todas as bagunças que fizemos juntos e ao meu sobrinho Théo, que deve nascer em Janeiro de 2013.

Aos colegas da minha turma do doutorado: Ana Luíza, Ana Paula, Marco, Rosangela e Viviane, pelo tão enriquecedor período em que estivemos juntos. O meu muito obrigado a vocês por todas as vezes que rimos juntos, pelas discussões e reflexões, pelos momentos que compartilhamos e pelo privilégio indescritível de desfrutar da amizade de vocês. Agradeço, em especial, o apoio das minhas amigas Viviane Narducci e Rosângela Alves, fundamentais em momentos delicados ao longo dessa trajetória.

Aos vários amigos que fiz, e com os quais tive o privilégio de conviver, ao longo desses sete anos de EBAPE, desde o início do Mestrado em 2005. Agradeço, em especial, aos amigos Leonardo Darbilly, Luana Santos, Steven, Fabiana Bispo, Ailton Bispo, Renata Pieranti, Marcio Franco, Marcelo Santos, Takeyoshi Imasato, Carlyle, Alexandre Fernandes, Alessandra Costa, Priscila Fernandes e Vânia Mattos.

Aos professores e funcionários da Ebape, que dignificam o nome da instituição, e que em muitas situações se mostraram muito mais como amigos do que como funcionários da FGV. Agradeço, especialmente, aos Professores Paulo Emílio, Marcelo Milano (*in memorium*) e Paulo Motta e aos funcionários Joarez, José Paulo, Joaquim, Celene, Ronaldo, Cássia, Dona Silvan (copa) e Lígia Cruz.

Aos 84 entrevistados entre coordenadores, professores e alunos pela gentileza com que se dispuseram a conceder as entrevistas. Muito obrigado pela inestimável contribuição de todos vocês.

À Capes pelo fomento à pesquisa com a concessão de bolsa de estudo durante os três primeiros anos do curso e à Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas da Fundação Getúlio Vargas por mais essa oportunidade concedida e pela valorização pessoal e profissional proporcionada ao longo desses quatro anos.

Ao Clube de Regatas Vasco da Gama por sua gloriosa história de resistência e de repúdio a todas as formas de exclusão racial e social. Parafraseando os versos que ecoam nos estádios Brasil afora: O Vasco é minha vida, minha história, meu primeiro amigo!

Agradeço, sobretudo, ao Criador, pela alegria e privilégio de ter conhecido e compartilhado do convívio de todas as pessoas aqui citadas e também daquelas que não citei diretamente, mas que certamente também caberiam perfeitamente nesse agradecimento.

A todos vocês, o meu mais sincero muito obrigado!

RESUMO

O censo da educação superior de 2009 mostrou que o curso de Administração é o maior curso de graduação em número de matrículas no país. Somados os cursos presenciais e a distância são 1.102.579 alunos matriculados (18,5% do total). Além disso, o número de matrículas no curso de Administração cresceu 51% entre 2005 e 2009. Devido à representatividade do curso, não se pode desprezar o sentido do estudo para os alunos que buscam o título de bacharel em Administração. Também não pode ser desprezada a congruência entre o significado atribuído ao curso por esses alunos e os objetivos dos agentes envolvidos no planejamento e na execução desses cursos. Essas agentes são: o governo federal, representado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC); o órgão de classe, representado em nível estadual pelo Conselho Regional de Administração do Estado do Rio de Janeiro (CRA-RJ); as instituições de ensino superior (IES); os Coordenadores dos cursos de Administração; os Professores; e, finalmente, os Alunos. Sabendo que cada um desses agentes tem seus próprios objetivos e interesses e pensando no aluno como destinatário das políticas e práticas de todos os envolvidos no processo, busca-se, no presente estudo responder à seguinte questão: Qual o sentido do estudo para o aluno de graduação em Administração do Estado do Rio de Janeiro e as percepções dos agentes envolvidos nesse processo? A pesquisa de campo foi realizada em instituições de ensino superior do estado do Rio de Janeiro que disponibilizam cursos de graduação em Administração. Foram entrevistados nove coordenadores de curso, 17 professores e 58 alunos, totalizando 84 entrevistados. As entrevistas foram transcritas e submetidas à análise de conteúdo. O estudo conclui que o sentido atribuído ao curso pelos estudantes é o da empregabilidade e os agentes envolvidos na formação do administrador, em sua maioria, a ele vêm se adaptando quando deveriam provocar e oferecer um sentido mais amplo ao curso.

Palavras-chave: sentido do estudo, graduação em Administração, ensino superior, empregabilidade.

ABSTRACT

The higher education's census, conducted in 2009, showed that administration is the biggest undergraduate course in the country in number of enrollments. Adding classroom course and distance learning there are 1,102,579 students enrolled (18.5% of enrollments in higher education). In addition, enrollment in business administration courses grew 51% between 2005 and 2009. Due to the representativeness of the course, is not to be disregarded the sense of study for students seeking a bachelor's degree in business administration. Neither can't be neglected the congruence between the meaning assigned to the course by these students and the goals of the agents involved in planning and implementing of these courses. These agents are: the government, represented by the Ministry of Education and Culture (MEC), the profession's council, represented, at the state level, by the Rio de Janeiro's Regional Council of Administration (CRA-RJ), Higher Education Institutions (IES), Administrations course's coordinators, teachers, and finally, students. Based on the fact that each of these agents has its own goals and interests and thinking about students as recipients of the policies and practices performed by all agents involved in the process, it is intended, in this study to answer the following question: which are the meaning of study for the business administration students from Rio de Janeiro and the perceptions of those involved in this process? The field research was held in higher education institutions from Rio de Janeiro that offers business administration courses. Nine course coordinators, 17 teachers and 58 students were interviewed, totaling 84 respondents. The interviews were transcribed and analyzed using content analysis method. The survey concludes that the meaning attributed to the course by students is related to employability, and those involved in the administrator's formation, in its majority, have been adapting to it instead of leading and offering a broader sense to the course.

Keywords: meaning of study, degree in administration, higher education, employability.

SUMÁRIO

1	O PROBLEMA	12
1.1	Introdução	12
1.2	Objetivos.....	14
1.3	Delimitação do Estudo.....	15
1.4	Relevância do Estudo.....	15
1.5	Apresentação da Tese	18
2	PERCURSO METODOLÓGICO	20
2.1	Paradigma de Investigação	20
2.2	O Grupo Pesquisado	24
2.3	Estratégia de Investigação	26
2.4	Coleta de Dados no Campo	27
2.5	Tratamento de Dados.....	28
2.6	Limitações do Método	32
3	REFERENCIAL TEÓRICO.....	34
3.1	Introdução ao Campo Científico da Administração.....	34
3.2	A Política Educacional Brasileira	38
3.3	O Órgão de Classe em Nível Estadual e Federal (CFA e CRA-RJ)	44
3.4	As Instituições de Ensino Superior (IES) no Estado do Rio de Janeiro	46
3.5	O Mercado de Trabalho para os Administradores	52
3.6	Os Professores	55
3.7	Os Alunos	59
3.8	O Sentido do Estudo	64
4	O PERFIL DOS ENTREVISTADOS	67

4.1	Perfil dos Coordenadores.....	67
4.2	Perfil dos Professores	69
4.3	Perfil dos Alunos	71
5	AS REVELAÇÕES DO CAMPO	76
5.1	Categorias relacionadas à profissão, ao MEC e ao CRA.....	76
5.1.1	Especificidades da Administração e do administrador.....	76
5.1.2	Contribuições do MEC e do Governo Federal	78
5.1.3	Atuação do CRA.....	83
5.2	Categorias relativas às Instituições de Ensino Superior	85
5.2.1	Questões Mercadológicas das IES.....	85
5.2.2	Paradigmas e Objetivos do Ensino	90
5.2.3	Investimento das IES	104
5.2.4	Qualidade do curso e do ensino	109
5.2.5	Atendimento ao aluno.....	114
5.3	Categorias referentes ao ensino médio, aos coordenadores e professores ..	122
5.3.1	Ocupação do coordenador	122
5.3.2	Qualidade do ensino médio	125
5.3.3	Objetivos dos professores.....	130
5.3.4	Atuação dos professores	132
5.4	Categorias relativas aos alunos	139
5.4.1	Motivação para a escolha do curso.....	139
5.4.2	Perspectiva de carreira.....	150
5.4.3	Dedicação ao curso	156

5.4.4	Objetivos dos alunos.....	163
6	CONCLUSÕES, IMPLICAÇÕES E SUGESTÕES PARA UMA NOVA AGENDA DE PESQUISA.....	168
7	REFERÊNCIAS	174
	APÊNDICES – ROTEIROS DAS ENTREVISTAS	184
A.	Roteiros das Entrevistas com os Coordenadores.....	184
B.	Roteiros das Entrevistas com os Professores	186
C.	Roteiros das Entrevistas com os Alunos	188

1 O PROBLEMA

Neste capítulo é feita a introdução ao estudo. São apresentados os objetivos da presente tese, bem como sua delimitação e relevância. Ao final, sintetiza-se a estrutura da tese.

1.1 Introdução

A alta competitividade de um mercado internacional cada vez mais integrado, o desenvolvimento tecnológico, especialmente no que diz respeito à microeletrônica e aos meios de comunicação e a crescente disponibilidade de acesso a tais desenvolvimentos, tende a colocar os indivíduos como principal fator de obtenção de vantagens estratégicas. Kilimnick, Luz e Sant'Anna (2003) argumentam que ao mesmo tempo em que essa nova realidade tem trazido à tona a importância da valorização do chamado capital intelectual, pode-se observar uma elevação das pressões sobre os trabalhadores, incluindo-se aquelas por contínua atualização profissional, legitimadas por discursos como os da competitividade, empregabilidade e competência. É dentro desse paradigma que se discute o ensino em Administração. Discute-se não apenas se os cursos de graduação em Administração oferecidos em nosso país e, mais especificamente, no Estado do Rio de Janeiro, estão preparando adequadamente os alunos para esse mercado global, mas também se deveria ser essa a única ou a principal finalidade dos cursos de Administração. Aktouf (2005), por exemplo, argumenta que as escolas de Administração, com o intuito de desenvolver a cultura geral dos futuros administradores e fomentar suas sensibilidades, deveriam restabelecer uma proporção de 30% a 50% dos cursos de humanidades em seus currículos, como faziam as escolas de comércio nos anos 1930, pois assim, afirma Aktouf (2005), se promoveriam conhecimentos mais sofisticados e mais diversificados dos seres humanos e, desse modo, os seres humanos deixariam de ser meros recursos, tais como os recursos financeiros, materiais ou tecnológicos.

Bertero (2007) relata que em épocas passadas, as universidades não apresentavam um perfil homogêneo com relação ao seu foco. Algumas, como no caso da universidade francesa com as reformas napoleônicas, eram propensas à manifestação e à aproximação com as necessidades do mercado. Já a universidade alemã, era propositadamente distanciada do

mercado e mais voltada a uma busca de conhecimentos, mesmo que estes não acenassem com aplicações práticas. Havia ainda, continua Bertero (2007), a universidade inglesa, presa a um modelo de ensino calcado na erudição e que, embora preparasse quadros da aristocracia inglesa para o exercício das mais diversas profissões, também não se curvava às necessidades do mercado.

Outros autores criticam a fragmentação dos currículos dos cursos de graduação em Administração, afirmando que as disciplinas são apresentadas separadamente, de forma extremamente cartesiana e espera-se que o aluno faça, por si próprio, as conexões (MORIN, 2006; SIQUEIRA, 1987; MOTTA, 1983). Morin (2006) afirma que o conhecimento só é conhecimento quando está organizado, relacionado com as informações e no contexto destas, pois isoladamente, as informações são meramente parcelas dispersas do saber. Nesse sentido, o autor diferencia a “cabeça bem feita” da “cabeça bem cheia”.

Estelle Morin (2001) realizou um estudo sobre os sentidos do trabalho com o intuito de determinar, identificar e comentar as características que o trabalho deveria apresentar para que tivesse um sentido para aqueles que o realizam. Pretende-se, analogamente, na presente tese, investigar o sentido do estudo. Por sua vez, Irigaray e Rocha-Pinto (2006) buscaram identificar quais competências, na visão dos alunos de graduação em Administração, são fundamentais para um administrador ser reconhecido como um bom profissional pelo mercado. Apesar de contemplar similarmente a percepção dos alunos, pretende-se aqui realizar a comparação com o sentido atribuído a tal estudo por outros agentes envolvidos no processo.

Para que se possam discutir essas e outras questões, faz-se necessário, inicialmente, um mapeamento do campo do ensino de Administração em nível de graduação. Conforme alerta Bourdieu (1983) o funcionamento do campo científico produz e supõe uma forma específica de interesse. Argumenta ele que não há escolha científica que não seja uma estratégia política de investimento visando à maximização do lucro científico, representado pelo reconhecimento dos pares-concorrentes. No caso do ensino de Administração no estado do Rio de Janeiro, estão envolvidos os seguintes agentes principais: O governo federal, representado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC); O órgão de classe em nível federal e estadual, ou seja, o Conselho Federal de Administração (CFA) e o Conselho Regional de Administração do Estado do Rio de Janeiro (CRA-RJ); As instituições de ensino

superior (IES), mantenedoras dos cursos de Administração em nível de graduação; os Coordenadores dos cursos de Administração; os Professores; e, finalmente, Os alunos.

Sabendo que cada um desses agentes tem seus próprios objetivos e interesses e pensando no aluno como destinatário final, cuja formação representa o objetivo final das políticas e práticas de todos os envolvidos no processo, busca-se, no presente estudo responder à seguinte questão: Qual o sentido do estudo para o aluno de graduação em Administração do Estado do Rio de Janeiro e as percepções dos agentes envolvidos nesse processo?

Nesta seção foi feita a introdução do tema da pesquisa, abordando o campo do ensino em Administração e apresentando a questão desencadeadora da tese. Na próxima seção são expostos os objetivos do estudo.

1.2 Objetivos

O objetivo final da presente tese foi o de responder ao problema mencionado, logo, identificar o sentido do estudo para os alunos de graduação em Administração do Estado do Rio de Janeiro e as percepções dos agentes envolvidos no processo, a saber: o governo federal, os órgãos de classe em nível nacional e estadual, as instituições de ensino superior, os coordenadores de curso e os professores. Na persecução desse objetivo, buscou-se o alcance dos seguintes objetivos intermediários:

- Mapear o campo do ensino superior em Administração identificando quais são os agentes envolvidos, as relações entre eles e as funções que desempenham.
- Examinar as normas, leis e decretos das organizações envolvidas no processo por meio de seus documentos oficiais e páginas na internet.
- Destacar o alinhamento dos representantes dessas organizações com o discurso oficial de suas representadas.
- Levantar eventuais congruências e contradições entre os discursos das pessoas e instituições envolvidas.

- Identificar as expectativas, as motivações e os anseios dos alunos de graduação em Administração.

Nesta seção foram apresentados os objetivos da pesquisa; na próxima é informada a delimitação do estudo.

1.3 Delimitação do Estudo

A presente tese adota um enfoque qualitativo buscando captar as percepções dos alunos e o sentido que atribuem ao estudo. Com relação ao sentido que se busca nesta pesquisa, é aquele estudado por Estelle Morin (2001), quando afirma que um trabalho que tem sentido é feito de maneira eficiente e leva a alguma coisa.

O estudo está limitado aos estudantes matriculados nos cursos de graduação em Administração das instituições estudadas, no período no qual ocorreu a pesquisa de campo, a saber, no final do ano 2011 e início do ano 2012. Desse modo, não estão contemplados no estudo os alunos que concluíram o curso até o final do primeiro semestre do ano de 2011, nem aqueles que iniciaram o curso a partir do segundo semestre do ano de 2012. Não estão contemplados na presente tese os alunos dos cursos de ensino à distância nem os de cursos técnicos em Administração. O estudo foi realizado no Estado do Rio de Janeiro.

Nesta seção foi apresentada a delimitação do estudo. A próxima expõe aspectos que justificam sua relevância.

1.4 Relevância do Estudo

As políticas de inclusão social promovidas pelo governo federal incentivaram o acesso à universidade e causaram uma transformação no perfil dos estudantes, tornando-o muito mais heterogêneo. Com milhares de pessoas desejando ingressar em uma universidade havia uma demanda reprimida que começou a ser atendida. O curso de Administração de Empresas, em especial, teve um estrondoso crescimento em sua oferta visto que, conforme atesta Nicolini (2003) não eram necessários grandes investimentos em laboratórios sofisticados ou qualquer refinamento tecnológico para a abertura de um curso de Administração, desse modo, a

abertura desses cursos se tornava vantajosa por não exigir maiores investimentos financeiros em sua estruturação.

Se do lado da oferta desses cursos, há grande expansão, observa-se que, do lado da procura, a situação não é diferente. Uma vez que a estruturação de um curso de Administração não requer grandes investimentos, isso se reflete no custo para os alunos, fazendo com que o curso de Administração seja mais acessível em comparação às tradicionais carreiras de medicina e engenharia, só para citar dois exemplos. Além disso, o curso de Administração, conforme atesta Bertero (2007), se tornou a vanguarda da massificação da educação universitária no Brasil sendo também procurado por pessoas que não têm um interesse genuíno pela profissão de administrador, apenas desejam ou necessitam de um diploma universitário.

Há, indubitavelmente, uma série de interesses e objetivos inerentes aos agentes envolvidos no ensino superior. Interesses como a inclusão social, o desenvolvimento do país, a defesa dos interesses da categoria, a qualificação profissional e a redução das desigualdades sociais e econômicas. Há também esforços dos agentes envolvidos, incluindo nesses esforços um volume de investimento público que não pode ser ignorado. Se o planejamento e a execução desses cursos envolvem tantas pessoas e entidades, quer com seus sonhos, interesses, esforços e sacrifícios, se faz necessário saber o que pensa o destinatário final desses esforços: o aluno. Além disso, conforme alerta Schmidt-Wilk (2010), é fácil para nós, educadores de gestão, ignorar o papel da finalidade e da paixão na vida de nossos alunos, supor que nós sabemos o que nossos alunos precisam para suas vidas profissionais, ou, mais ainda, assumir que os nossos alunos sabem quem são e o que querem fazer em suas vidas. Schmidt-Wilk (2010) questiona, entre outras coisas, se com um claro senso de propósito os nossos alunos não se envolveriam mais nos seus estudos, se não aprenderiam mais e se não achariam mais fácil escolher e gerenciar suas atividades de vida.

Tendo em vista, também, que, de acordo com o censo da educação superior de 2009 (BRASIL, 2009), o curso de Administração é o maior curso de graduação em número de matrículas em cursos presenciais e a distância com 1.102.579 (18,5% do total), sendo que entre os cursos presenciais Administração lidera com 874.076 (17,1% do total), e que entre os cursos a distância, ocupa a segunda colocação com 228.503 matrículas (27,3% do total), perdendo apenas para o curso de pedagogia que teve 286.771 matrículas, representando 34,2% do total, e que, além disso, o número de matrículas no curso de Administração cresceu

51% entre 2005 e 2009, entende-se que, devido imensa representatividade do curso no país, não se pode desprezar o sentido do estudo para os milhares de alunos que cada vez mais investem seus esforços, suas esperanças e seus sonhos na busca pelo título de bacharel em Administração. Também não podem ser desprezados os objetivos dos agentes envolvidos no planejamento e na execução desses cursos.

Apesar de terem sido realizados estudos como o de Nicolini (2003) que descrevia o processo de formação dos administradores como uma fábrica, com um futuro desalentador, outros que procuravam identificar o sentido do trabalho (MORIN, 2001; KARAWAJCZYK e ESTIVALETE, 2003; HACKMAN e OLDFHAM, 1976), alguns que investigavam competências (KARAWAJCZYK e ESTIVALETE, 2003; LACOMBE *et al*, 2007), ou ainda aquele conduzido por Irigaray e Rocha-Pinto (2006), que buscava expor a percepção dos alunos de graduação em Administração com relação às competências que tais alunos identificavam como fundamentais para um administrador ser reconhecido como um bom profissional pelo mercado, não foi encontrado qualquer trabalho que discuta o sentido do estudo para os alunos de graduação em Administração e também as percepções dos agentes envolvidos nesse processo.

A pesquisa pretende promover uma reflexão sobre a estrutura dos cursos de graduação em Administração, bem como sobre a necessidade de se repensar vários aspectos desse curso, como sua finalidade, seus objetivos e seus projetos pedagógicos.

A partir dos resultados da pesquisa, a sociedade, de modo geral, poderá ser levada a refletir sobre o tipo de administrador que ela necessita em comparação ao que está sendo formado, não apenas no que concerne ao conhecimento e a capacidade técnica, mas, sobretudo, em seus aspectos éticos e valorativos. Sabendo que o curso de Administração é o mais procurado pelos nossos estudantes, é importante que se discuta os paradigmas, os objetivos, a finalidade e os resultados de tais cursos. A partir do presente estudo, pode-se fazer essa reflexão.

A pesquisa apresenta aspectos relevantes do ponto de vista de cada agente envolvido no ensino superior de Administração em nível de graduação: a) no que concerne ao governo, o estudo promove a discussão com relação às suas práticas de controle e regulação do ensino superior e à necessidade de uma reflexão com relação aos objetivos das políticas públicas para a educação em nível de graduação; b) com relação ao órgão de classe, poderão ser revistas algumas prioridades no que tange à valorização da categoria, com maior envolvimento e

fiscalização em assuntos como os aspectos a serem priorizados na formação do administrador, cuidando para que a quantidade não seja demasiadamente nociva à qualidade dos administradores que se formam, e que não seja necessária a vigilância que desencadeie uma reserva de mercado que proteja a categoria da concorrência de profissionais de outras formações; c) já as instituições de ensino superior, são instadas a fazerem uma avaliação mais rigorosa da missão que lhes cabe, bem como dos seus objetivos e, com isso, repensarem seus projetos pedagógicos, seus procedimentos e sua forma de ação; d) Os professores, por sua vez, ao refletirem sobre sua forma de atuar e seus objetivos, podem concluir pela necessidade de um maior envolvimento com a instituição e com os alunos; e, por fim, e) os estudantes, ao terem maior clareza com relação ao significado, as finalidades e objetivos do ensino superior, entendem a importância do curso e os seus direitos e obrigações em relação a ele, e, conseqüentemente têm a oportunidade de reconsiderar sua postura em sala de aula pelo entendimento da necessidade de seu papel ativo em seu processo de educação.

Nesta seção foi exposta a relevância do estudo. Na próxima é mostrada a estrutura da tese.

1.5 Estrutura da Tese

O estudo está organizado em sete capítulos. Este primeiro capítulo apresenta o problema estudado, faz uma introdução ao tema e expõe os objetivos, bem como a delimitação e a relevância do estudo.

O segundo capítulo trata do percurso metodológico. Nele são explicitados o grupo pesquisado, o paradigma e a estratégia de investigação, o modo de coletar e tratar os dados, e as limitações do método adotado.

O terceiro capítulo traz uma revisão da literatura, explorando o referencial teórico disponível sobre os agentes no que concerne às suas políticas, suas visões, seus modos de agir e seus objetivos. São contemplados no referencial teórico o campo científico da Administração, a política de educação do Brasil, o órgão de classe em nível federal e estadual, as instituições de ensino superior, o mercado de trabalho para o administrador, os professores, os alunos e o sentido do estudo.

No quarto capítulo são detalhados os perfis dos coordenadores, professores e alunos que fizeram parte da pesquisa de campo.

O quinto capítulo é dedicado às revelações do campo.

O sexto capítulo apresenta as conclusões do estudo, relatando também suas implicações e fornecendo sugestões para futuras pesquisas.

Neste capítulo introduziu-se o assunto, apresentando o campo do ensino em Administração e a questão desencadeadora da pesquisa. Foram expostos os objetivos intermediários e a delimitação do estudo, bem como sua relevância. Também foi exposto o modo pelo qual está organizada a tese. No próximo capítulo é apresentado o percurso metodológico.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo são apresentados o grupo pesquisado, o paradigma e a estratégia de investigação utilizada. Aborda-se também a maneira pela qual se deu a coleta e o tratamento dos dados. Finalmente, são destacadas as limitações do método.

2.1 Paradigma de Investigação

Inicialmente, define-se aqui, o paradigma de investigação que serve de base para a presente tese. De acordo com Denzin e Lincoln (2006) os princípios que norteiam os pesquisadores qualitativos combinam crenças sobre ontologia, epistemologia e metodologia, entendendo ontologia como a visão sobre a natureza da realidade e o tipo de ser que é o ser humano, epistemologia como a relação existente entre o investigador e o seu objeto de estudo e metodologia como a forma pela qual se conhece o mundo ou se adquire conhecimentos a seu respeito.

Lincoln e Guba (2006, p. 173) apresentam cinco paradigmas investigativos alternativos: Positivismo, Pós-positivismo, Teoria Crítica, Construtivismo e Participativo, conforme quadro a seguir:

Quadro 2.1.1 – Crenças básicas dos paradigmas investigativos alternativos

Questão	Positivismo	Pós-Positivismo	Teoria Crítica e Outras	Construtivismo	Participativo
Ontologia	Realismo ingênuo – realidade “real”, mas inteligível.	Realismo crítico - realidade “real”, mas apenas imperfeitamente e probabilisticamente inteligível (apreensível).	Realismo histórico – realidade virtual influenciada por valores sociais, políticos, econômicos, étnicos, de gênero, cristalizados ao longo do tempo.	Relativismo – local e realidades especificamente construídas	Realidade participativa – realidade subjetiva-objetiva, cocriada pela mente e por um dado cosmos.
Epistemologia	Dualista/ objetivista; descobertas verdadeiras.	Objetivista/ dualista modificada; tradição crítica/ Comunidade; descobertas provavelmente verdadeiras.	Transacional/ subjetivista; descobertas mediadas por valores.	Transacional/ subjetivista; descobertas criadas.	Subjetividade crítica na transação participativa com o cosmos; epistemologia ampliada do saber experimental, proposicional e prático; descobertas cocriadas.
Métodologia	Experimental / manipuladora; hipóteses de verificação; sobretudo métodos quantitativos.	Experimental modificada/ manipuladora; multiplismo crítico; falsificação de hipóteses; pode incluir métodos qualitativos.	Dialógica/ dialética	Hermenêutica/ dialética	Participação política na investigação de ação colaborativa; primazia do prático; uso da linguagem baseado no contexto experimental compartilhado.

Fonte: Lincoln e Guba (2006)

Esses autores advertem que na realidade os diversos paradigmas estão começando a se mesclar de modo que aparentemente teóricos que imaginávamos viverem em um conflito irreconciliável, agora, sob uma rubrica teórica diferente podem dar a impressão de que um está prestando informação aos argumentos do outro (LINCOLN e GUBA, 2006, p.170). Há que se considerar que nem sempre foi assim. Burrell (1999) lembra que em seu livro com Morgan eles criaram quatro paradigmas que consideravam mutuamente excludentes. O paradigma que orienta a elaboração desta tese traz semelhanças com alguns dos paradigmas destacados por Lincoln e Guba. Trata-se do Interpretacionismo, um paradigma que,

fundamentalmente, conforme Vergara e Caldas (2005), questiona o objetivismo arraigado na doutrina funcionalista.

De fato, o interpretacionismo ou interpretativismo, assim como a hermenêutica, de acordo com Schwandt (2006) tiveram sua origem no final do século XIX e início do século XX, em reação a então dominante filosofia do positivismo, e, mais tarde, ao positivismo lógico, liderada por historiadores e filósofos alemães neokantistas, tais como Dilthey, Rickert, Windtband, Simmel e Weber.

Na visão dos interpretacionistas, segundo Vergara e Caldas (2005), as organizações são processos que surgem das ações intencionais das pessoas, individualmente ou em harmonia com outras. Visto que as pessoas interagem com o intuito de interpretar e dar sentido ao seu mundo, a realidade social sob esse prisma é, então, uma rede de representações complexas e subjetivas. Schwandt (2006) atesta que ao contrário dos positivistas – que se mantinham fiéis à ideia de que a finalidade de qualquer ciência é oferecer explicações causais de fenômenos sociais, comportamentais e físicos - os interpretativistas afirmam que o objetivo das ciências humanas é compreender a ação humana.

De acordo com Schwandt (2006) a partir de um ponto de vista interpretativista, o que diferencia a ação humana do movimento dos objetos físicos é o fato de a primeira ser particularmente significativa. Dessa forma, para que uma determinada ação humana – por exemplo, o casamento, a eleição, ou, no caso do presente estudo, o ensino – seja entendida, o investigador deve compreender o significado que constitui essa ação. Assim, um sorriso, por exemplo, pode ser interpretado como forçado ou terno e o movimento físico de erguer o braço, dependendo do contexto e da intenção de quem o executa, pode ser interpretado como votar, chamar um taxi ou pedir permissão para falar (SCHWANDT, 2006).

Em termos de ontologia, o interpretativismo entende que a realidade é construída a partir da interpretação da ação humana. Para encontrar significado em uma ação, de acordo com Schwandt (2006), se faz necessário interpretar de um modo específico o que as pessoas estão fazendo. Desse modo, poder-se-ia supor que a realidade também está sujeita à influência dos valores daqueles que a interpretam, sejam esses valores de ordem social, política, étnica etc. Por outro lado, também se pode entender que a realidade do ponto de vista do interpretativismo é baseada em interpretações especificamente construídas. Além disso, o ato

de interpretar também faz com que a mente daquele que interpreta esteja participando ativamente na criação da realidade.

Com relação à epistemologia, Japiassú (1992, p.16) a define como “o estudo metódico e reflexivo do saber, de sua organização, de sua formação, de seu desenvolvimento, de seu funcionamento e de seus produtos intelectuais”. O pólo epistemológico, conforme assegura Irigaray (2008) é o responsável pelo senso crítico da pesquisa devendo ter o papel vigilante de assegurar a objetivação da produção do objeto científico e de explicar as problemáticas da pesquisa. No que concerne ao interpretativismo, Schwandt (2006) argumenta que as epistemologias interpretativas podem, de certo modo, ser retratadas como hermenêuticas porque enfatizam a necessidade de entendermos a situação na qual as ações humanas fazem – ou adquirem – sentido, para que possamos, então, afirmar uma compreensão da ação específica. Desse modo, conforme Schwandt (2006), essa epistemologia aproveita a noção familiar do círculo hermenêutico como método ou procedimento especial para as ciências humanas, ou seja, para entender uma parte o investigador deve entender o todo e vice-versa. Schwandt defende que é possível para o intérprete transcender suas circunstâncias históricas, ou escapar delas, a fim de reproduzir o significado ou a intenção da pessoa, mas entende ser uma questão muito polêmica determinar se é ou não possível chegar a uma compreensão interpretativa por meio do processo de compreender a intenção de uma pessoa. Por outro lado, Schwandt (2006) também argumenta que a ideia de se adquirir uma compreensão “de dentro”, ou seja, as definições que as pessoas têm da situação, constituem um conceito central poderoso para entendermos a finalidade da investigação qualitativa.

Em termos de metodologia, os interpretativistas afirmam, conforme Schwandt (2006), que é possível compreender o significado subjetivo da ação de uma maneira objetiva. O interpretativismo considera a compreensão um processo intelectual pelo qual um conhecedor (o investigador na condição de sujeito) adquire conhecimento a respeito de um objeto (o significado da ação humana). O objetivo dos interpretacionistas, ainda segundo Schwandt (2006) é a reconstrução das autocompreensões das pessoas engajadas em determinadas ações. A forma como as pessoas compreendem suas ações são parte dessas ações e, por isso, o modo como as pessoas compreendem sua experiência não pode ser considerado irrelevante para a compreensão científica social.

Analisando a classificação proposta por Lincoln e Guba (2006), dentre os cinco paradigmas apresentados, verificamos uma clara oposição do interpretativismo com o

positivismo e o pós-positivismo, mas em termos de ontologia, epistemologia e metodologia, os outros paradigmas apresentados são, em maior ou menor escala, variantes do interpretativismo, o que revela um pouco da mescla entre os diversos paradigmas a qual se referiam Lincoln e Guba (2006) e faz recordar a origem do próprio interpretativismo, uma vez que, conforme já relatado nesta seção, Schwandt (2006) atribui tal origem a uma reação à então dominante filosofia do positivismo.

Nesta seção foram abordadas questões relativas ao paradigma de investigação. A próxima define o grupo pesquisado.

2.2 O Grupo Pesquisado

O universo desta pesquisa foi composto pelas pessoas e organizações que estão envolvidas no ensino de Administração no Estado do Rio de Janeiro, a saber: o Governo Federal, representado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC); o órgão de classe em nível estadual, ou seja, o Conselho Regional de Administração do Estado do Rio de Janeiro (CRA-RJ); as instituições de ensino superior (IES), mantenedoras dos cursos de Administração em nível de graduação; os Coordenadores dos cursos de Administração; os Professores; e, finalmente, os Alunos.

No Estado do Rio de Janeiro 149 Instituições de Ensino Superior possuem curso de bacharelado em Administração (CRA-RJ, 2008). Entendendo que tais instituições têm perfis heterogêneos, com lógicas de atuação, premissas e objetivos diversos, mas buscando um agrupamento que permitisse tornar os dados da pesquisa comparáveis, foram estipuladas, para fins desta pesquisa, três classificações de Instituições de Ensino Superior: instituições públicas, instituições privadas de alto investimento e instituições privadas de baixo investimento.

As instituições públicas, uma vez que são mantidas pelo poder público, seja na esfera federal ou estadual, provavelmente estariam menos expostas às práticas associadas à lucratividade e à competição. Por esse motivo, houve a necessidade de se destacar tais instituições, uma vez que elas tendem a seguir uma lógica diferenciada em relação àquelas de responsabilidade da iniciativa privada.

Apesar de as instituições privadas serem, necessariamente, pensadas com o intuito de remunerar o capital nelas empregado, não seria prudente colocá-las todas no mesmo grupo. Algumas instituições, quer seja por tradição, ou reconhecimento adquirido, conseguem praticar preços diferenciados, e, com isso, teoricamente teriam também uma diferenciação em sua capacidade de investir em seus cursos, em seus processos seletivos e em toda a lógica que orienta seus currículos, por isso houve o entendimento que essas instituições também deveriam ser destacadas.

As instituições privadas de baixo investimento, sem investimento público direto e praticando preços mais modestos, tenderiam a seguir uma lógica de maior popularização de seus cursos. Dentre tais instituições, pressupõe-se que a remuneração do capital investido deveria se dar pela quantidade de alunos, com reflexos em suas práticas e seus currículos.

Para efeito de classificação, foram definidas como instituições de alto investimento aquelas cujas mensalidades ultrapassavam, em janeiro de 2012, o valor de R\$ 1800,00, sendo que as demais instituições privadas praticavam, naquele momento, valores entre R\$ 400,00 e R\$ 600,00.

As instituições públicas, presentes no Estado do Rio de Janeiro, que oferecem o curso de graduação em Administração e foram contempladas na pesquisa de campo, são as seguintes: Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal Fluminense (UFF) e Universidade Federal Rural do Estado do Rio de Janeiro (UFRRJ). Dentre as instituições de alto investimento, foram destacadas a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), a Fundação Getulio Vargas (FGV) e o Instituto Brasileiro de Mercado de Capitais (IBMEC). Como exemplos de instituições de baixo investimento, foram utilizadas a Universidade do Grande Rio Professor José de Souza Herdy (UNIGRANRIO), a Fundação Técnico Educacional Souza Marques, a Associação Carioca de Ensino Superior (UNICARIOCA) e a Faculdade Paraíso.

Fazem parte da pesquisa de campo os coordenadores, professores e alunos pertencentes às Instituições de Ensino Superior do Estado do Rio de Janeiro que oferecem cursos de graduação em Administração, classificadas de acordo com os critérios aqui estabelecidos e listadas no parágrafo anterior. A amostra foi definida por acessibilidade e tipicidade, uma vez que foi construída pela seleção de elementos que eram representativos e aos quais se obteve acesso.

Nesta seção foi definido o grupo pesquisado. A próxima seção aborda a estratégia de investigação.

2.3 Estratégia de Investigação

A taxionomia proposta por Vergara (2007) propõe dois critérios básicos para a classificação de uma pesquisa: quanto aos meios e quanto aos fins. Tal classificação resume, de certo modo, à estratégia de pesquisa uma vez que expõe os meios utilizados para a sua realização e com qual finalidade optou-se por esses meios.

Quanto aos meios, aprofundou-se a investigação bibliográfica e, por meio de entrevistas com os agentes envolvidos na formação em Administração e seus representantes, foi realizada a pesquisa de campo. Até que o campo se esgotasse, foram entrevistados coordenadores, professores e alunos dos cursos de graduação em Administração, totalizando 84 entrevistas conforme quadro a seguir:

Quadro 2.3.1 – Entrevistas realizadas

Entrevistados	IES Públicas	IES de Alto Investimento	IES de Baixo Investimento	TOTAL
Coordenadores	3	3	3	9
Professores	5	6	6	17
Alunos	15	20	23	58
TOTAL	23	29	32	84

Quanto aos seus fins, a pesquisa é descritiva e explicativa. Descritiva, pois se buscou expor o sentido do estudo para os estudantes de graduação em Administração e a percepção dos agentes envolvidos no processo. É também explicativa, porque feitas tais exposições explicitaram-se as convergências e divergências. O modo como foram coletados e tratados os dados serão detalhados nas próximas seções.

Nesta seção foi abordada a estratégia de investigação. A próxima detalha o modo pelo qual os dados da pesquisa foram colhidos.

2.4 Coleta de Dados no Campo

Inicialmente foi realizada uma pesquisa em livros, periódicos, revistas de negócios, documentos oficiais e sites da Internet com o intuito de obter o discurso oficial dos agentes envolvidos. Em um segundo momento, foram coletados dados no campo por meio de entrevistas semiestruturadas com coordenadores de curso, professores, alunos de instituições que fazem parte do escopo da pesquisa, e com representantes das outras entidades envolvidas no planejamento e na execução do ensino de Administração em nível de graduação.

Autores como Gaskell (2002), defendem que o número de entrevistas necessárias depende da natureza do tópico, do número dos diferentes ambientes que forem considerados relevantes e dos recursos disponíveis. O autor também observa que, permanecendo todas as coisas iguais, mais entrevistas não melhoram necessariamente a qualidade, ou levam a uma compreensão mais detalhada. Finalmente, ele defende que o limite mínimo de entrevistas que é necessário fazer é 15. No presente estudo, foram realizadas 84 entrevistas no total, tendo sido entrevistados 58 alunos, 17 professores e nove coordenadores de curso. Dentre os alunos entrevistados, 15 estudam em instituições públicas, 20 em instituições de alto investimento e 23 em instituições de baixo investimento. Com relação aos professores, cinco dos entrevistados atuam em instituições públicas, seis em instituições privadas de alto investimento e outros seis em instituições privadas de baixo investimento. Já os coordenadores de curso, foram entrevistados três de cada tipo de instituição estudada.

Entrevistas estruturadas são aquelas que seguem um roteiro de perguntas previamente elaboradas e não há liberdade para mudança de tópico e inclusão de questões frente às situações (LAKATOS, 1985; BARROS e LEHFELD, 1986). No caso deste estudo, as entrevistas foram semiestruturadas, pois foi elaborado um roteiro de pesquisa que, no entanto, não era rígido (VERGARA, 2009). Houve liberdade para incluir ou excluir perguntas de acordo com o andamento de cada entrevista.

As entrevistas foram realizadas pessoalmente visto que, conforme argumenta Vergara (2009), dessa forma o entrevistador pode obter informações não verbais, como aquelas expressas pela postura corporal, tom de voz, gestos e sinais faciais. Tendo em vista que a natureza da investigação proposta está diretamente relacionada à subjetividade, tais informações podem assumir peculiar importância na interpretação dos resultados.

A realização das entrevistas se deu sempre de acordo com a disponibilidade dos entrevistados, no horário e local que eles julgaram mais conveniente, e poderiam ocorrer em sua residência, na empresa onde trabalham, na instituição em que estudam ou em qualquer outro lugar que eles quisessem indicar. Sempre que os entrevistados consentiram, as entrevistas foram gravadas. Também foram feitas notas de campo. As entrevistas duraram, em média, uma hora.

Os roteiros de entrevistas foram elaborados com base no referencial teórico, a luz do que se buscava identificar e com foco no cumprimento dos objetivos da pesquisa. Após a montagem da primeira versão de cada roteiro, os mesmos foram postos à prova por meio de três entrevistas-piloto, nas quais foi testada a qualidade das questões apresentadas em relação ao conteúdo, clareza e pertinência. Dessas entrevistas-piloto e das opiniões desses entrevistados puderam ser incluídas novas perguntas e outras puderam ser retiradas ou modificadas. Os roteiros de entrevistas buscaram respostas relacionadas ao papel de cada um dos agentes envolvidos no ensino superior em Administração, seus desafios, suas práticas e a interação entre eles.

Nesta seção foi detalhada a coleta de dados da pesquisa. A próxima expõe o modo como foi realizado o tratamento dos dados.

2.5 Tratamento dos Dados

Para o tratamento dos dados utilizou-se análise de conteúdo. Segundo Vergara (2006), esse método visa identificar o que está sendo dito e respeito de determinado tema. Para Bardin (1977, p.42) a análise de conteúdo é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Bardin (1977, p.44) defende também que “a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça”. Hair Jr. *et al* (2005) relatam

que a análise de conteúdo é utilizada com frequência na interpretação de textos de entrevistas e é, muitas vezes, usada para quantificar dados qualitativos. Já Martins e Theóphilo (2009) identificam a análise de conteúdo como uma técnica para se estudar e analisar a comunicação de maneira objetiva e sistemática, buscando-se, a partir dos discursos escritos ou orais de seus atores e autores, inferências confiáveis de dados e informações com respeito a determinados contextos. Entendem Martins e Theóphilo (2009) que a análise de conteúdo pode ser aplicada virtualmente a qualquer forma de comunicação, mas, adverte Carmo-Neto (1996) que os conteúdos revelados pela análise de conteúdo são subjetivos e dependem mais da capacidade do autor da análise do que do objeto analisado. O analista, conforme Bardin (1977), no seu trabalho de poda delimita as unidades de registro ou de codificação que, de acordo com o material podem ser a palavra, a frase, o parágrafo.

A análise de conteúdo pode ser utilizada tanto em abordagens quantitativas quanto em abordagens qualitativas. De acordo com Bardin (1977) na análise quantitativa, o que serve de informação é a frequência com que surgem certas características do conteúdo. Já na análise qualitativa é tomada em consideração a presença ou ausência de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento da mensagem. A presente tese realiza análise qualitativa. Dellagnelo e Silva (2005) destacam que, especialmente nas pesquisas qualitativas, a análise de conteúdo vem sendo uma das técnicas de análise de dados mais utilizada no campo da Administração no Brasil e supõem que esse crescente interesse por parte de pesquisadores que realizam pesquisas qualitativas esteja relacionado à necessidade de se apoiarem em uma técnica de análise de dados que alcance alguma credibilidade acadêmica entre seus pares, sem ficarem restritos aos clássicos métodos quantitativos (DELLAGNELO e SILVA, 2005).

Os objetivos da análise de conteúdo, na visão de Carmo-Neto (1996), podem ser sintetizados como sendo: diagnose, prognose e melhoramento da comunicação. Chizzotti (2010), por sua vez, afirma que o objeto da análise de conteúdo é compreender criticamente não apenas o sentido das comunicações, mas também seu conteúdo manifesto ou latente e as significações explícitas ou ocultas. Dito de outro modo, conforme Martins e Theóphilo (2009), o interesse da análise de conteúdo não se restringe simplesmente à descrição do conteúdo analisado, deseja-se, também, inferir sobre o todo da comunicação. Não trabalha somente com o texto *per se*, mas também com detalhes do contexto. A análise de conteúdo procura reduzir o volume amplo de informações contidas em uma comunicação a algumas

características particulares ou categorias conceituais que viabilizem a interpretação, a investigação ou a compreensão dos agentes sociais no contexto cultural em que produzem a informação ou, enfim, a verificação da influência desse contexto no estilo, na forma e no conteúdo da comunicação (CHIZZOTTI, 2010). A análise de conteúdo presta-se tanto aos fins exploratórios, ou seja, de descoberta, quanto aos de verificação, confirmando, ou não, proposições e evidências (MARTINS e THEÓPHILO, 2010). Apesar de se constituir como um método que, como tal, prevê algumas etapas de execução, ao incorporar a subjetividade das interpretações, a análise de conteúdo rechaça a ideia de rigidez sem, no entanto, se abster de clareza e rigor, visto que, conforme atestam Dellagnelo e Silva (2005), clareza e rigor não significam, necessariamente, rigidez.

A análise de conteúdo do tipo categorial, de acordo com Bardin (1977) é a mais generalizada e transmitida, além de ter sido cronologicamente a primeira. O método das categorias pretende tomar em consideração a totalidade de um texto, passando pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença (ou de ausência) de itens de sentido. Obedecendo ao princípio de objetividade, isso pode constituir um primeiro passo para possibilitar uma interpretação. Esse método é uma espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivas, da mensagem, sendo assim, pode-se considerar que esse é um método taxionômico bem concebido para satisfazer pesquisadores preocupados em introduzir uma ordem, segundo certos critérios, na desordem aparente (BARDIN, 1977).

Bardin (1977) lista quatro técnicas de análise de conteúdo: 1. Análise dos resultados num teste de associação de palavras – estereótipos e conotações; 2. Análise de respostas a questões abertas – a simbólica do automóvel; 3. Análise de entrevistas de inquérito – a relação com os objetos; e 4. Análise de comunicações de massa – o horóscopo de uma revista. Na presente tese a técnica utilizada é a terceira: análise de entrevistas de inquérito.

A análise de conteúdo, conforme Bardin (1977) possui quatro dimensões: Dimensão 1 – A origem do objeto; Dimensão 2 – A implicação face ao objeto; Dimensão 3 – A descrição do objeto; e Dimensão 4 – O sentimento face ao objeto. Essas quatro dimensões organizam o sistema categorial, pois são variáveis empíricas, que emergem dos dados do texto, sendo que o grau de estranheza e o conflito são variáveis construídas. O objetivo desse sistema categorial é o estabelecimento de uma correspondência entre o nível empírico e o teórico (BARDIN, 1977).

Quanto à operacionalização da análise de conteúdo, Martins e Theóphilo (2010) afirmam que a análise de conteúdo compreende três etapas fundamentais: pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial. Na pré-análise é feita a coleta e organização do material a ser analisado. Na etapa da descrição analítica é realizado no estudo aprofundado do material, orientado pelas hipóteses e referencial teórico e a escolha das unidades de análises (a palavra, o tema, a frase, os símbolos etc.). Essas unidades são agrupadas com base em algum critério e definem as categorias, assim, um discurso, por exemplo, poderia ser classificado como otimista ou pessimista, como liberal ou conservador. As categorias devem ser exaustivas e mutuamente excludentes. Das análises de frequências das categorias surgem quadros de referências. Na última etapa, a de interpretação inferencial, com os quadros de referência os conteúdos manifesto e latente são revelados em função dos propósitos do estudo.

Laville e Dionne (1999) argumentam que, em função de suas intenções, de seus objetivos e também de seu conhecimento da área em estudo, o pesquisador pode abordar sua análise de maneira aberta, fechada ou mista. No modelo aberto, as categorias vão tomando forma no curso da análise, não sendo fixas no início. No modelo fechado, ao contrário, apoiando-se em um ponto de vista teórico, o pesquisador decide *a priori* as categorias que serão utilizadas. Já o modelo misto serve-se dos dois modelos precedentes, pois algumas categorias são selecionadas no início, mas o pesquisador, em função do que a análise aportará, se permite modificá-las. A presente tese utilizou o modelo misto, sendo utilizadas quatro categorias iniciais: 1. Motivação para a escolha do curso; 2. Perspectiva de carreira; 3. Dedicação ao curso e; 4. Qualidade do curso e do ensino. Com o desenvolvimento da pesquisa, outras 12 categorias emergiram do campo. Para facilitar a análise, as 16 categorias, sendo as quatro iniciais e as 12 que emergiram do campo, foram agrupadas de acordo com o assunto que tratam: categorias relacionadas à profissão, ao MEC e ao CRA; categorias relativas às instituições de ensino superior; categorias referentes ao ensino médio, aos coordenadores e professores; e, por fim, categorias relativas aos alunos. A análise de cada uma delas compõe o capítulo cinco da presente tese, nas seguintes seções: 5.1.1 Especificidades da Administração e do administrador; 5.1.2 contribuições do MEC e do Governo Federal; 5.1.3 Atuação do CRA; 5.2.1 Questões mercadológicas das instituições de ensino superior; 5.2.2 Paradigmas e objetivos do ensino; 5.2.3 Investimento das Instituições de ensino superior; 5.2.4 Qualidade do curso e do ensino; 5.2.5 Atendimento ao aluno; 5.3.1 Ocupação do coordenador; 5.3.2 Qualidade do ensino médio; 5.3.3 Objetivos dos Professores;

5.3.4 Atuação dos Professores; 5.4.1 Motivação para a escolha do curso; 5.4.2 Perspectiva de carreira; 5.4.3 dedicação ao curso; e, finalmente 5.4.4 Objetivos dos alunos. A categorização das entrevistas foi realizada com o auxílio do software Atlas-TI.

De acordo com Laville e Dionne (1999) um bom conjunto de categorias deve apresentar as seguintes qualidades: 1. Pertinência – deve convir aos conteúdos analisados, sob pena da pesquisa não levar a parte alguma; 2 – Deve ser tão exaustiva quanto possível – com o intuito de englobar o máximo dos conteúdos, embora possa haver elementos que continuem inclassificáveis; 3 – Não devem ser muito numerosas - pois a finalidade perseguida é de reduzir os dados; 4 – Devem ser precisas - definidas de maneira que se saiba claramente onde colocar as unidades de conteúdo. Sem precisão as classificações correm o grande risco de variar no tempo ou em função das pessoas, comprometendo o valor da análise e a qualidade das conclusões; 5 – Devem ser mutuamente exclusivas - um elemento de conteúdo não pode encontrar-se em mais de uma categoria. Quanto a esse último quesito alguns pesquisadores mostram-se menos exigentes, na medida em que os enunciados nem sempre são unívocos.

Nesta seção foi abordado o modo como se realizou o tratamento dos dados. A próxima expõe as limitações do método utilizado.

2.6 Limitações do Método

As entrevistas semiestruturadas permitem captar mais profundamente os conteúdos procurados. No entanto, para possibilitar o agrupamento de dados, fazer análises e tirar conclusões objetivas se faz necessária a interpretação dos dados, que é sujeita à subjetividade do pesquisador. Procurou-se, contudo, guardar certo distanciamento (*bracketing*), evitando pressupostos e julgamentos.

De acordo com Boni e Quaresma (2005) as desvantagens da entrevista semiestruturada estão mais fortemente relacionadas às limitações do próprio entrevistador, especialmente no que se refere ao dispêndio de tempo e à escassez de recursos financeiros, mas essas autoras também destacam que muitas vezes o entrevistado retém informações importantes devido à insegurança em relação ao seu anonimato. Apesar disso, defendem Boni e Quaresma (2005) que tais desvantagens podem ser ainda mais acentuadas com a utilização de outros métodos.

O método de análise de conteúdo, apesar de prestar-se a fins de descoberta, implica também um risco conforme atesta Bauer (2002): o de perder-se o que está ausente ou é raro, mas relevante para a análise do objeto em estudo. Oliveira *et al* (2003) apontam que apesar de o desenrolar da análise de conteúdo responder a um bom nível de rigor do ponto de vista técnico, algumas críticas são feitas a esse método lembrando seus limites, pois desde o início ela repousa sobre uma atividade interpretativa e uma “codificação intuitiva” do pesquisador.

Neste capítulo foram apresentados os paradigmas da investigação, o grupo pesquisado e a estratégia de investigação. Foi abordada a forma como foram realizados a coleta e o tratamento dos dados. Finalmente foram apontadas limitações do método. No próximo capítulo é apresentado o referencial teórico.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo é feita uma introdução ao campo científico da Administração, são feitas considerações sobre a política educacional brasileira, sobre os órgãos de classe profissional do administrador nos níveis federal e estadual e sobre as instituições de ensino superior que formam administradores. São abordadas também questões relativas ao mercado de trabalho, aos professores de Administração e, finalmente, aos alunos dos cursos de graduação em Administração.

3.1 Introdução ao Campo Científico da Administração

Para entender o campo científico da Administração, sobre o qual se debruça o presente estudo, faz-se necessário, inicialmente, esclarecer o conceito de campo científico presente em Bourdieu (1983), que serve de base para essa análise. Em suas palavras o autor assim define o campo científico (BOURDIEU, 1983, p.122 e 123):

O campo científico, enquanto sistema de relações objetivas entre posições adquiridas (em lutas anteriores) é o lugar, o espaço de jogo de uma luta concorrencial. O que está em jogo especificamente nessa luta é o monopólio da autoridade científica definida, de maneira inseparável, como capacidade técnica e poder social; ou, se quisermos, o monopólio da competência científica, compreendida enquanto capacidade de falar e de agir legitimamente (isto é, de maneira autorizada e com autoridade), que é socialmente outorgada a um agente determinado.

Bourdieu (1983) afirma que o conhecimento da posição ocupada pelo estudante ou pesquisador nas hierarquias instituídas contaminará, ao longo de sua carreira, os julgamentos sobre sua capacidade científica. Assim, por exemplo, aqueles estudantes e pesquisadores oriundos de instituições de reconhecida capacidade científica tendem a obter melhores julgamentos. Ocorre que a luta em busca de tal reconhecimento é baseada, sobretudo, segundo o referido autor, em conflitos de natureza política, visto que de acordo com sua análise, os conflitos epistemológicos são sempre, inseparavelmente, conflitos políticos, e uma pesquisa sobre o poder no campo científico poderia perfeitamente comportar apenas questões aparentemente epistemológicas.

Uma vez que o que é percebido como importante e interessante é o que tem chances de ser reconhecido como importante e interessante por outros pesquisadores, é artificial para Bourdieu (1983) a distinção entre interesse intrínseco e interesse extrínseco, entre o que é importante para o pesquisador determinado e o que é importante para os outros pesquisadores. Não há escolha científica - quer seja em relação ao campo da pesquisa, aos métodos empregados, ao lugar de publicação, à decisão entre uma publicação imediata de resultados parcialmente verificados e uma publicação tardia de resultados plenamente controlados – que não seja uma estratégia política orientada para a maximização do lucro propriamente científico, isto é, a obtenção do reconhecimento dos pares-concorrentes (BOURDIEU, 1983).

Os regimes universitários, na visão de Bourdieu (1983) operam no sentido da manutenção da ordem científica e da ordem política estabelecidas. Por trás das problemáticas dos especialistas sobre o valor relativo dos regimes universitários está, inevitavelmente, escondida a questão das condições ótimas para o desenvolvimento da ciência e, conseqüentemente, do melhor regime político. Freire (1996) acredita que, mais do que nunca, o professor deve estar atento à esperteza com que a ideologia dominante insinua a neutralidade da educação. Desse ponto de vista, que Freire (1996) classifica como reacionário, o espaço pedagógico seria aquele onde os alunos são treinados para práticas apolíticas, como se a maneira humana de estar no mundo pudesse ser neutra. A educação não se torna política por decisão deste ou daquele educador, ela é política, é impossível a neutralidade na educação (FREIRE, 1996).

Aktouf (2005) defende que o ensino de Administração e de economia deveria ser despojado da ideologia do capital como fator transcendente, como o único fator a correr risco e ao qual se atribui todo o direito, pois dentre os três fatores de produção – o capital, o trabalho e os recursos naturais – é exatamente o capital que corre o menor risco. Ainda de acordo com Aktouf (2005), existem interesses divergentes entre o capital e o trabalho e entre o capital e as reservas naturais, mas tais contradições e oposições fundamentais não são ensinadas nas escolas de Administração, e uma vez que o papel dos administradores é precisamente o de ser intermediário entre os interesses do trabalho e os do capital, e também o de assegurar que as atividades empresariais não ameacem a integridade dos ecossistemas, as escolas de Administração deveriam ensinar não só como maximizar os interesses do capital, mas também como negociar decisões conjuntas com sindicatos e ecologistas. Entretanto, seguindo o raciocínio de Bourdieu (1983), o sistema de ensino assegura à ciência oficial a

permanência e a consagração, inculcando sistematicamente *habitus* científicos ao conjunto dos destinatários legítimos da ação pedagógica, em particular a todos os novatos do campo da produção propriamente dito, pois o conjunto das instituições encarregadas de assegurar a produção e a circulação dos bens científicos é, também, responsável pela reprodução e circulação dos produtores e consumidores desses bens.

Bourdieu (1983) também afirma que os novatos que realizam o ideal oficial da excelência científica pelo preço de inovações circunscritas aos limites autorizados, têm assegurado, ao término de uma carreira previsível, os lucros prometidos, ao passo que aqueles que optam por estratégias de subversão farão investimentos infinitamente mais custosos e arriscados que só podem assegurar os lucros prometidos aos detentores do monopólio da legitimidade científica em troca de uma redefinição completa dos princípios de legitimação da dominação. Os novatos que recusam as carreiras traçadas não poderão esperar, pelo menos em curto prazo, lucros importantes, pois têm contra si toda a lógica do sistema.

Para Bourdieu (1983) o que está em jogo na luta interna pela autoridade científica no campo das ciências sociais é o mesmo que está em jogo entre as classes no campo da política: o poder de produzir, impor e inculcar a representação legítima do mundo social. Assim, as posições na luta interna não podem jamais atingir o grau de independência com relação às posições nas lutas externas que se observa no campo das ciências da natureza.

Não se pode ignorar, advertem Bourdieu e Passeron (1975) que as categorias recortadas numa população de estudantes por critérios como a origem social, o sexo, ou qualquer outra característica do passado escolar, foram inegavelmente selecionadas no curso da escolaridade anterior. Ignorar esse fato, argumentam os autores, seria impedir-se de ter uma total consciência de todas as variações que fazem aparecer esses critérios. De fato, Silva, Moura e Mello (2007), em um estudo sobre a política de cotas nas universidades brasileiras, identificaram que o maior gargalo da população elegível estava no ensino básico. Assim, o grande limitador aparentemente era o número de estudantes da população elegível por aquela política que chegava ao ponto de poder concorrer ao vestibular.

Além do recorte de categorias em curso de escolaridade anterior, a própria organização pedagógica, segundo Bourdieu e Passeron (1975), contribui para a manutenção da ordem científica surgindo talvez como mais hostil à mudança e mais conservadora do que a própria Igreja, pois o conservadorismo pedagógico preenche sua função de conservação social com

uma grande eficácia pelo fato de permanecer mais dissimulada. Freire (2005) já alertava que a pedagogia que parte dos interesses egoístas dos opressores é um egoísmo camuflado de generosidade que mantém e encarna a própria opressão, se constituindo, assim, em um instrumento de desumanização.

O campo científico da Administração no Brasil é relativamente novo, especialmente se compararmos com os Estados Unidos. De acordo com o Conselho Federal de Administração (CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO, 2011) os primeiros cursos na área de Administração nos Estados Unidos se iniciaram com a criação da *Wharton School*, em 1881. Em 1952, quando foi criada a Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas (EAESP), nos Estados Unidos já se formavam por ano em torno de 50.000 bacharéis, 4.000 mestres e 100 doutores por ano, em Administração. Segundo Bertero (2006) o ensino em Administração de empresas ou de negócios começou em São Paulo, e dada a importância assumida pela EAEPS, é pouco lembrada a iniciativa anterior de um jesuíta: o padre Roberto de Sabóia de Medeiros, que iniciou a Escola Superior de Administração de Negócios (ESAN), ainda no final da década de 1940, apoiada em seu conhecimento e contato com a Harvard Business School. O tipo de desenvolvimento econômico adotado no Brasil após 1964, com base na tendência para a grande empresa, gerou uma expansão no ensino superior, e em especial o em Administração, uma vez que tais empresas, equipadas com tecnologia complexa e com um crescente grau de burocratização, necessitam de mão-de-obra de nível superior para lidar com essa realidade (CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO, 2011).

Após o surgimento da Escola Brasileira de Administração Pública da Fundação Getúlio Vargas (EBAP) no Rio de Janeiro, a FGV preocupou-se em criar uma escola destinada especificamente à preparação de Administradores de Empresas, com o objetivo de formar especialistas em técnicas modernas de Administração empresarial. Essa situação possibilitou a criação da Escola de Administração de Empresas de São Paulo (EAESP), em 1954. A cidade de São Paulo foi escolhida com intuito de atender às expectativas do empresariado. A missão universitária norte-americana atuou na EAEPS até 1965, fornecendo uma forte estrutura acadêmica à instituição que lhe permitiu ocupar uma posição dominante entre os cursos de Administração do País (CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO, 2011).

Com a criação da EAESP, surgiu um currículo especializado em Administração que influenciou o movimento posterior nas instituições de ensino superior do País (CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO, 2011). Dados compilados pelo CFA mostram que antes de 1960 havia apenas dois cursos de Administração no Brasil, já no ano 2000 eles eram 1.462, sendo que o grande salto ocorreu na década de 1990 que se encerrou com 823 cursos contra 305 do final da década anterior. O CFA (2011) destaca também a considerável participação da rede privada no processo de expansão dos cursos de Administração a partir do final dos anos 70, visto que no início da década de 80, o sistema particular era responsável por aproximadamente 79% dos alunos. Nas demais áreas do conhecimento, a distribuição era de 61% para a rede privada (CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO, 2011).

Apesar da evidente expansão dos cursos de Administração, tal expansão não significa, necessariamente, oportunidades iguais. É necessário reconhecer, conforme Bertero (2006), que a estrutura ocupacional da sociedade conduz à inevitável estratificação, e, desse modo, a maioria dos programas de Administração deverá formar executores, ou seja, pessoas com competência e conhecimentos relacionados a instrumentos e técnicas de gestão, mas não necessariamente gestores. Embora a expansão dos cursos de Administração seja, aparentemente, festejada pelo CFA, autores como Calbino *et al* (2009) demonstram preocupação com tal expansão questionando o fato de o MEC e o CFA proporem a criação de mecanismos de controle de qualidade dos cursos de Administração do país, mas não manifestarem oposição em relação à expansão dos cursos. Assim, argumentam eles, abrem-se os cursos no mercado e depois da primeira turma formada surgem as técnicas de avaliação para medir a qualidade do curso, e com tal política nada se pode esperar senão uma continuidade no declínio da qualidade no ensino.

Nesta seção foi realizada a introdução ao campo científico da Administração, discutindo aspectos técnicos, sociais e políticos inerentes a ele. Na seção seguinte são feitas considerações sobre a política educacional brasileira.

3.2 A Política Educacional Brasileira

O estudo e o entendimento da Política de Educação Brasileira se iniciam com a observação da legislação pertinente. A Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996 estabelece as

diretrizes e bases da educação nacional. Em seu artigo 2º essa lei institui que a educação é dever da família e do Estado, e que tem por finalidade “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996). Assim, apesar das demandas do mercado capitalista por mão-de-obra cada vez mais especializada, entende o legislador que a qualificação para o trabalho não é a única finalidade da educação. Na letra fria da lei essa não é sequer a principal finalidade. Autores como Steinberg e Marcatti (2010) argumentam que a educação é a plataforma de transformação para qualquer país e a mais eficaz resposta a problemas como a violência, a desigualdade social e às questões relacionadas à saúde e à empregabilidade. É a educação de qualidade que tem colocado países em situação de destaque entre os mais avançados e competitivos (STEINBERG e MARCATTI, 2010).

Os princípios que norteiam a educação nacional são definidos no artigo 3º da Lei 9394. Dentre eles estão a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, o respeito à liberdade e apreço à tolerância e a garantia de padrão de qualidade. Já no artigo 43 são definidas as finalidades da educação superior. A primeira finalidade destacada é “estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo” (BRASIL, 1996), deixando claro, mais uma vez, que a preparação para o mercado de trabalho não é a única nem a principal finalidade da educação, mesmo em seu nível superior. Tal preparação aparece como segunda finalidade: “formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua”. O artigo 44 define que a educação superior abrange: (a) cursos sequenciais por campo de saber; (b) cursos de graduação; (c) cursos de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros; e (d) cursos de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino (BRASIL, 1996).

Em 2005, com o objetivo de democratizar o acesso ao ensino superior, o governo federal instituiu, por meio da lei 11.096 de 13 de janeiro daquele ano, o Programa Universidade para Todos (PROUNI), destinado à concessão de bolsas de estudo integrais ou parciais para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos. No seu parágrafo primeiro a lei define que “a bolsa de estudo integral será concedida a brasileiros não

portadores de diploma de curso superior, cuja renda familiar mensal per capita não exceda o valor de até 1 (um) salário-mínimo e 1/2 (meio)”. No seu parágrafo segundo está definido que “as bolsas de estudo parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento), cujos critérios de distribuição serão definidos em regulamento pelo Ministério da Educação, serão concedidas a brasileiros não portadores de diploma de curso superior, cuja renda familiar mensal per capita não exceda o valor de até 3 (três) salários-mínimos, mediante critérios definidos pelo Ministério da Educação” (BRASIL, 2005a). A lei também estabelece que as bolsas são destinadas a alunos que cursaram todo o segundo grau em instituições públicas ou como bolsistas integrais em instituições particulares, estudantes portadores de deficiência física e professores da rede pública de ensino para os cursos de licenciatura, normal superior e pedagogia, destinados à formação do magistério da educação básica, independentemente da renda. A lei prevê ainda, o número mínimo de bolsas a serem concedidas pelas Instituições de Ensino Superior que aderirem ao programa e os incentivos fiscais aos quais essas instituições passam a ter direito. De fato, conforme alertava Bertero (2006), as classes alta e média já estão há muito tempo na universidade, por esse motivo a expansão teria, necessariamente, que atingir a classe média baixa e a classe baixa. Assim, o obstáculo liminar para a expansão da educação universitária é o seu preço, pois 88,9% das instituições de educação superior no Brasil são privadas, o que coloca nosso sistema de educação superior entre os mais privatizados do mundo. O PROUNI tem o intuito de amenizar essa discrepância entre o custo da educação universitária e o nível de renda da parcela da população a ser beneficiada.

A necessidade e o desejo de acompanhar com maior rigor os rumos da educação nacional resultaram no decreto 6425 de 4 de abril de 2008 (BRASIL, 2008a), que dispõe sobre o censo anual da educação realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O censo engloba todos os estabelecimentos públicos e privados de educação superior e utiliza alunos, docentes e instituições como unidades de informação e o fornecimento das informações é obrigatório para todos os estabelecimentos públicos e privados de educação básica e para todas as instituições de educação superior (BRASIL, 2008). Para assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes foi instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), por intermédio da Lei 10.861 de 14 de abril de 2004. Definiu-se também nesta lei que a avaliação

do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação seria realizado mediante a aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), a periodicidade deste exame e os estímulos oferecidos aos estudantes com melhor desempenho. Esta lei instituiu ainda a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), órgão colegiado de coordenação e supervisão do SINAES. Em 2006, no dia 9 de maio, foi assinado o decreto 5773, que “dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino” (BRASIL, 2006). Esse decreto definiu que a avaliação realizada pelo SINAES seria a referência para os processos de regulação e supervisão da educação superior, a fim de promover a melhoria de sua qualidade.

Não demorou para que os instrumentos de avaliação do MEC sofressem críticas de autores como Frauches (2010), para quem tais instrumentos não avaliam os objetivos da educação estabelecidos no artigo 205 da constituição, que são o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Na opinião de Frauches (2010) tais objetivos são ignorados, nos critérios de avaliação do MEC, que ele classifica de “complexos, contraditórios e até ilegais” e nas “fórmulas mágicas geradas nos laboratórios dos econométristas do Inep, com o aval do alto escalão do ministério” (FRAUCHES, 2010, p.144 e 145). Outro fator destacado por autores como Buarque (2010) é o baixo nível de qualificação dos alunos que ingressam no ensino superior. Para Buarque o conjunto da educação nos níveis anteriores à universidade tem maior responsabilidade no baixo desempenho de cada unidade universitária do que propriamente as ineficiências dentro do sistema universitário. Assim, defende Buarque (2010), ao invés do ministério da educação reclamar da má qualidade de alguns cursos de nível superior, estes cursos é que deveriam reclamar do ministério, por causa da exclusão de milhões e do baixo nível do ensino médio para os que se mantêm na escola, o que, por sua vez, é consequência da má qualidade do ensino fundamental. Sobre esse aspecto, a contribuição de Bertero (2006) é estarrecedora: avaliações feitas por organismos internacionais apontam para o baixíssimo nível de qualidade do ensino brasileiro e há quem arrisque afirmar que o país não teria mais do que 30% de sua população alfabetizada, o restante sendo composto por analfabetos ou analfabetos funcionais, sendo que, as estatísticas oficiais não mostram dados dessa magnitude porque a maioria dos considerados alfabetizados oficialmente seria, na verdade, composta por

analfabetos funcionais. Com essa base, conclui Bertero (2006), seria problemático um salto de qualidade no ensino superior.

Buarque (2010) faz uma interessante analogia entre educação e o futebol no Brasil argumentando que o que faz o país campeão mundial de futebol é o fato de todos jogarem desde os quatro anos até quando o talento, a persistência e a vocação permitem e, principalmente, porque a bola é redonda para todos. Dessa forma, os jogadores que chegam ao topo são os melhores entre todos, graças à disputa onde todos têm a mesma chance. Já na educação, aqueles que entram na universidade são os melhores entre os poucos que terminam o ensino médio e disputam o ingresso, e que, salvo em alguns cursos especiais, não precisam de formação elevada. Ao contrário do que acontece no futebol, “a escola básica não é redonda para todos, nem todos jogam nela desde os quatro anos, e raros chegam aos 18 frequentando-a” (BUARQUE, 2010, p.13-15).

Internacionalmente percebia-se, conforme atestava Chanlat (1996), uma crise da instituição escola, perceptível em vários países industrializados, em especial na América do Norte, que podia ser notada pelas taxas de abandono escolar até mesmo na universidade, os índices de analfabetismo e semianalfabetismo e o desempenho de alunos nos exames, tanto no nível nacional quanto no internacional (CHANLAT, 1996). Mais recentemente, entretanto, autores como Shinzaki e Sachuk (2006) argumentam que os sistemas de ensino estão sendo modificados de forma radical. Esses autores destacam a participação do Banco Mundial nesse processo, iniciando e desenvolvendo um programa de alcance mundial, que propõe, induz e orienta a reforma dos sistemas de ensino dos três níveis, em cada um e em todos os países do mundo, respeitando as particularidades sociais e tradições de cada país. Ainda de acordo com esses autores, o Banco Mundial tem sido o principal agente definidor do caráter da reforma dos sistemas de ensino nas últimas décadas e continuando no início deste século, que prioriza valores e ideais pragmáticos em detrimento de ideais humanísticos de cultura universal e pensamento crítico. Assim, a profunda reestruturação do ensino superior não só brasileiro, mas também da América Latina, é decorrente das políticas neoliberais estabelecidas, sobretudo nas duas últimas décadas (SHINZAKI E SACHUK, 2006). Convém, aqui, resgatar as posições de Bourdieu (1983) em relação às funções ideológicas do sistema de ensino tradicional, que, de acordo com seus argumentos, serve às funções de legitimação da ordem social e de doutrinação político ou religioso.

Embora já em 1970 Guerreiro Ramos chamasse atenção para a necessidade de o ensino de Administração adequar-se a realidade latino-americana, uma vez que o contexto não era de abundância, não oferecendo, portanto, condições contextuais à aplicação de “estilos de Administração eficazes”, a política da educação superior brasileira, como afirmam Neves e Fernandes (2002), passou a ter como prioridade a capacitação da força de trabalho para adaptar a tecnologia produzida no exterior e conformar este novo trabalhador qualificado às novas exigências da cultura empresarial, especialmente no que se refere à aceitação das desigualdades sociais, à competição acirrada entre indivíduos, classes, grupos e à perda de seus direitos, conquistados ao longo da história. Autores como Santos (2003) argumentam que embora a formação não possa ser apenas utopia, não pode deixar de o ser, e que os projetos pedagógicos têm que ter sua dimensão pragmática, que pode ser elaborado a partir de uma utopia cuja característica não se encontra na sua situação inexecutável, mas, sim, no vínculo com aquilo que cada sociedade espera.

Nicolini (2002) defende a necessidade do projeto pedagógico apontando como um acerto da legislação ter estabelecido a sua obrigatoriedade. O projeto pedagógico é a base para o planejamento das atividades da escola e para a perseguição dos objetivos propostos. É o mais importante instrumento para a organização curricular e para descrever como será o curso (NICOLINI, 2002). O projeto pedagógico, de acordo com Shinzaki e Sachuk (2006), é uma totalidade articulada, que decorre da reflexão e do posicionamento a respeito da sociedade, da educação e do homem, e é também uma proposta de ação político-educacional, não simplesmente um artefato técnico. É imprescindível que o projeto pedagógico do curso seja fruto de uma discussão, sustentada pelos diversos segmentos da escola, objetivando a superação da divisão do trabalho e da fragmentação, e respeitando a prática pedagógica e o controle burocrático (SHINZAKI e SACHUK, 2006). Uma questão importante em relação ao projeto pedagógico em Administração é o desafio da interdisciplinaridade, que é destacado por vários autores (GONÇALVES-DIAS *et al*, 2009; CARVALHO NETO, CARVALHO e OLIVEIRA, 2009). Conforme Gonçalves-Dias *et al* (2009) oferecer aos alunos, de forma integrada, conhecimentos úteis e atraentes sobre Ecologia, Administração e Tecnologia é um dos primeiros obstáculos a serem superados. Já Carvalho Neto, Carvalho e Oliveira (2009) afirmam que a importância da interdisciplinaridade para o processo de ensino está no fato de que ela é o instrumento que amarra o conhecimento entre diversas disciplinas que são dadas isoladamente.

Outra evolução apontada por Nicolini (2002) é a transição do conceito de currículo mínimo para o de Diretrizes Curriculares, o que evidencia uma mudança de postura na forma de regulamentar o curso em Administração, pois ao invés de listar conteúdos obrigatórios passa a descrever as competências básicas para a formação do administrador. Evoluiu-se da qualificação obrigatória ditada pelo currículo mínimo para a formação de competências, com grande grau de liberdade. Ao investir na formação de competências, a edição das novas diretrizes curriculares cria condições para que se forme um administrador adaptável a novas situações, capaz de responder aos desafios da transformação do mercado de trabalho e da sociedade como um todo (NICOLINI, 2002). A edição de diretrizes curriculares também pode aproximar o universo do trabalho e o da academia, conforme destacava Desaulniers (1997) o mundo da formação estava sendo incitado a formar o trabalhador que corresponda às exigências do mundo do trabalho, e a desarticulação entre esses dois mundos é um obstáculo para a nova dinâmica imposta pelo avanço do capitalismo. Entretanto é preciso ter cuidado para o que nos adverte Freire (1996) quando diz que formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas. Em outras palavras, a formação não pode se converter em mero treinamento. Esse não deve ser o papel da universidade.

Nesta seção foram feitas considerações sobre a Política Educacional Brasileira. Apresentou-se a legislação pertinente à área e ponderações sobre relevantes questões relativas a essa temática. Na próxima seção são abordadas questões relativas aos órgãos de classe em nível estadual e federal.

3.3 O Órgão de Classe em Nível Estadual e Federal (CFA e CRA-RJ)

O Conselho Federal de Administração (CFA) e os Conselhos Regionais de Administração (CRA) foram criados em 1965, com a lei nº 4.769. Eles foram constituídos com autonomia técnica, administrativa e financeira, e em sua formação eram, em seu conjunto, uma autarquia vinculada ao Ministério do Trabalho.

As finalidades do Conselho Federal de Administração definidas em lei são: a) propugnar por uma adequada compreensão dos problemas administrativos e sua racional solução; b) orientar e disciplinar o exercício da profissão de Administrador; c) elaborar seu regimento interno; d) dirimir dúvidas suscitadas nos Conselhos Regionais; e) examinar,

modificar e aprovar os regimentos internos dos Conselhos Regionais; f) julgar, em última instância, os recursos de penalidades impostas pelos CRAs; g) votar e alterar o Código de Deontologia Administrativa, bem como zelar pela sua fiel execução, ouvidos os CRAs; h) aprovar anualmente o orçamento e as contas da autarquia; i) promover estudos e campanhas em prol da racionalização administrativa do País (BRASIL, 1965). Como pode ser observado, as finalidades do CFA estão associadas ao exercício da profissão do Administrador, especialmente no tocante à fiscalização do cumprimento da legislação pertinente a tal exercício.

A lei nº 4.769 (BRASIL, 1965) também define as finalidades dos Conselhos Regionais de Administração: a) dar execução às diretrizes formuladas pelo Conselho Federal de Administração; b) fiscalizar, na área da respectiva jurisdição, o exercício da profissão de Administrador; c) organizar e manter o registro profissional do Administrador; d) julgar as infrações e impor as penalidades referidas nesta Lei; e) expedir as carteiras profissionais dos Administradores; f) elaborar o seu regimento interno para exame e aprovação pelo CFA. Assim, as funções dos CRAs podem ser entendidas como de representação local do CFA, seja burocraticamente ou fiscalizando e fazendo cumprir, em seu território de atuação, a legislação pertinente ao exercício da profissão de administrador e as diretrizes formuladas pelo CFA.

Em seu artigo 14, a lei nº 4.769 (BRASIL, 1965) reserva o exercício da profissão de administrador àqueles profissionais devidamente registrados nos CRAs, tornando ilegal e punível a falta do registro.

O Decreto 5773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino (BRASIL, 2006), não atribui o exercício de nenhuma dessas funções aos Conselhos, mas em seu artigo 37, essa lei permite que, no caso de curso correspondente a profissão regulamentada, o respectivo órgão de regulamentação profissional, de âmbito nacional - no caso da Administração, o CFA - querendo, ofereça subsídios à decisão do Ministério da Educação quanto a avaliação de cursos. Com base nessa possibilidade, foi assinado em 2009 (CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO 2009) um Termo de Colaboração entre o CFA e a Secretaria de Ensino superior do MEC (SESu/MEC), no qual o CFA contribui com subsídios para as ações de regulação e supervisão da Educação Superior, especificamente na área de Administração. No referido termo, está exposta a possibilidade de o CFA, nos processos de Autorização,

Reconhecimento e de Renovação de Reconhecimento de cursos da área de Administração, elaborar relatório de manifestação técnica acerca das condições objetivas da oferta desses cursos a partir da análise dos projetos pedagógicos informados pelas respectivas IES no âmbito do Sistema e-MEC. Além disso, o CFA se compromete a definir uma comissão de especialistas nas áreas de sua responsabilidade, composta por profissionais a ele vinculados, para elaborar as referidas manifestações técnicas bem como para estabelecer a interlocução com a SESu/MEC. Informação disponível na página do CFA na Internet (www.cfa.org.br) dá conta de que o Sistema CFA/CRA's participa desde 2006 do processo de avaliação de cursos realizado pelo MEC.

Calbino *et al* (2009) questionam qual deveria ser o papel do CFA uma vez que ele não propôs modificações substanciais nem controla a qualidade dos cursos como se propôs a fazer. Esses autores enxergam o CFA como um dos responsáveis pelo fato de que os cursos se proliferam de modo incontrolável, e, com eles, as discrepâncias entre eles, uma vez que neste mercado, os mínimos aceitáveis são irrisórios e mal fiscalizados, o que acaba por impulsionar a lógica fabril de produção de administradores a que se referia Nicolini (2003).

Nesta seção foram apresentadas questões relativas aos órgãos de classe em nível federal e estadual. Foram feitas considerações a respeito da atuação de tais órgãos e de sua influência nos rumos do ensino de Administração. Na próxima seção são explicitadas questões associadas às Instituições de Ensino Superior.

3.4 As Instituições de Ensino Superior (IES) no Estado do Rio de Janeiro

O decreto nº 5.773, de nove de maio de 2006, em seu artigo 12 define que as instituições de ensino superior são credenciadas, de acordo com suas prerrogativas acadêmicas como faculdades, centros universitários, e universidades (BRASIL, 2006). As universidades, de acordo com a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 se caracterizam por produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional; por ter seu corpo docente composto de, pelo menos, um terço de professores com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; por terem um terço do corpo docente em regime de tempo integral. O artigo 207 da Constituição Federal (BRASIL, 1998) estabelece que as

universidades são autônomas em seus aspectos didático-científico, administrativo e de gestão financeira e patrimonial e que obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Neste quesito em particular, o legislador parece ter o entendimento de Freire (1996) para quem não há ensino sem pesquisa e vice-versa.

O decreto 5.773 (BRASIL, 2006) estabelece também que o início do funcionamento de uma instituição de ensino superior é condicionado à edição prévia de ato de credenciamento pelo Ministério da Educação, que a Instituição é inicialmente credenciada como faculdade, que o credenciamento como universidade ou centro universitário, com as consequentes prerrogativas de autonomia, depende do credenciamento específico de instituição já credenciada, em funcionamento regular e com padrão satisfatório de qualidade. Além disso, o não credenciamento como universidade ou centro universitário não impede o credenciamento subsidiário como centro universitário ou faculdade, cumpridos os requisitos previstos em lei. O reconhecimento de curso é condição necessária, juntamente com o registro, para que os respectivos diplomas tenham validade nacional.

A resolução nº 4 do Conselho Nacional de Educação de 13 de julho de 2005, que instituiu as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação de Administração, definiu em seu artigo 3º o perfil desejado do formando em Administração (BRASIL, 2005b). Assim, o formando deveria, resumidamente, ter capacitação e aptidão para compreender as questões científicas, técnicas, sociais e econômicas da produção e de seu gerenciamento, e desenvolver gerenciamento qualitativo e adequado, demonstrando flexibilidade intelectual e adaptabilidade contextualizada no trato de situações diversas nos vários segmentos do campo de atuação do administrador. Aparentemente, para estimular o desenvolvimento desse perfil, as instituições não deveriam focar seus currículos apenas em disciplinas técnicas e instrumentais, embora conforme Bertero (2006) a presença de ciências sociais no currículo de Administração começa a originar debates, pois há quem desejaria que alguma sociologia fosse trocada, possivelmente por mais tecnologia de informação ou logística de operações. Aktouf (2005) lembra que Fayol já dissera que o administrador deveria ter uma grande cultura geral, mas lamenta o fato de as escolas de Administração serem geralmente “alérgicas” à cultura geral, porque ela implica em questionamentos, inquietudes, angústias, rediscussões que podem frear a ação, ao contrário dos cálculos e da inteligência artificial, que são muito mais valorizados. Bertero (2006) defende que, tendo em vista que a legislação se tornou mais flexível do que nos tempos em que o MEC definia os conteúdos para todo o território nacional

e o extinto Conselho Federal de Educação (CFE) estabelecia os currículos mínimos, as escolas e programas devem aproveitar essa liberdade que hoje existe para fugir à padronização. Para Bertero (2006) o fato de a sociedade e a estrutura ocupacional serem estratificados faz com que os cursos de graduação em Administração necessariamente também sejam, como consequência, os programas deveriam definir sua inserção e o tipo de profissional que pretendem formar, o que certamente contribuiria para que tivéssemos em Administração cursos, de fato, profissionalizantes, tanto para uma minoria destinada a ocupar as posições mais elevadas, como para grande maioria, que preencheria centenas de milhares e até milhões de posições em organizações em todo o país (BERTERO, 2006).

Já em seu artigo 4º a resolução nº 4 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2005b) definiu as competências e habilidades que a formação profissional do Curso de Administração deveria prover. Nunes e Barbosa (2009, p. 48) demonstram uma preocupação pelo fato de que, segundo eles, as Instituições de Ensino Superior simplesmente transportaram para os seus projetos pedagógicos algumas, ou todas as competências identificadas em documentos do Ministério da Educação, o que pode indicar que tais instituições estejam mais preocupadas com o sentido normativo da questão do que com o sentido real e efetivo do que representa uma formação baseada em competências. O que deveria nortear a elaboração dos projetos pedagógicos seria o conceito do profissional que deve ser formado e que habilidades esse profissional deverá ter.

Aktouf (2005) se posiciona pela formação de futuros administradores e pesquisadores em Administração como verdadeiros agentes de mudança ao invés de se promover a lógica de reprodução oferecida pelo ensino baseado na observação do que fazem os dirigentes para fazer como eles. Os dirigentes que poderiam servir de modelo para os estudantes – representado por administradores futuristas, que souberam conciliar, entre outras coisas, exigências ecológicas, sociais, o serviço prestado à comunidade, o respeito aos trabalhadores e os competidores – são raros, salvo nos países em que se pratica um capitalismo diferente daquele que nós constatamos na América do Norte, como o do Japão, da Alemanha e da Escandinávia (AKTOUF, 2005).

Além de apontar a falta de cultura geral na formação de Administração, já abordada nesta seção, Aktouf defende que, para se promover uma lógica de mudança no lugar da de reprodução, outras duas características deveriam ser objeto de reformas radicais: a definição restrita de Administração centrada na predominância do fator capital e na preocupação do

enriquecimento individual e a onipresença dos aspectos quantitativos, em particular a do cálculo econômico.

Alguns teóricos relatam o crescimento da quantidade de instituições de ensino superior particulares, com fins lucrativos (CALDERON, 2004; CALBINO *et al*, 2009). Se, por um lado, Calderón (2004) argumenta que são essas instituições que possibilitam a democratização do acesso ao ensino superior, ampliando e diversificando a oferta de produtos educacionais, por outro se verifica que a grande procura pelos cursos de Administração foi percebida pela iniciativa privada como oportunidade de lucro, mas a iniciativa privada se mostra pouco ou nada preocupada com a qualidade desses cursos, nos quais os serviços educacionais são tratados primordialmente como negócios (CALBINO *et al*, 2009, BERTERO, 2006). Desse modo, o mercado passa a controlar esses cursos, com a oferta e a demanda definindo os preços baseados também na existência ou não de itens que valorizem o produto principal (CALBINO *et al*, 2009). É bom lembrar que essa grande procura pelos cursos de graduação em Administração foi preenchida quase em sua totalidade pelas instituições particulares, uma vez que não houve aumento significativo da oferta desses cursos por parte das instituições públicas, e o crescimento da oferta desses cursos pelas instituições privadas, de acordo com Bertero (2006, p.21) “não é necessariamente um elogio aos nossos educadores e gestores de universidades, centros universitários e faculdades de Administração”, pois o curso é de fácil massificação uma vez que requer poucos investimentos em ativo fixo e pode ser lecionado em meio período, permitindo sua expansão por meio de cursos noturnos. Além disso, relata Bertero (2006), o encanto ou atratividade da profissão para muitos jovens garantiu por muitos anos uma demanda não só constante, mas crescente.

Esse processo de mercantilização do ensino, conforme adverte Calderón (2004), viola valores culturais fortemente arraigados no país, que entendem o ensino como direito social, um serviço provido pelo Estado com objetivos essencialmente públicos e não lucrativos. Dentre as consequências da mercantilização do ensino superior em Administração, bastante criticada por vários autores (ALCADIPANI, 2005; BERTERO, 2006; CALBINO *et al*, 2009; CALDERON, 2004; MAINARDES e DOMINGUES, 2010; NICOLINI, 2003; NUNES e BARBOSA, 2009; PAULA e RODRIGUES, 2006; SOUZA-SILVA e DAVEL, 2005), Souza-Silva e Davel (2005) apontam o empobrecimento da qualidade dos cursos devido ao aumento do número de vagas que torna a seleção dos alunos menos rigorosa e banalização do

processo de ensino-aprendizagem devido ao esquecimento de valores essenciais que permeiam a noção de educação universitária.

Nunes e Barbosa (2009) acreditam que a reformulação pela qual os projetos pedagógicos dos cursos vinham passando estava muito mais relacionada à necessidade de apresentar mudanças, em virtude do aumento da competição entre as IES e seus cursos, do que efetivamente à necessidade de alteração no processo formativo. Seguindo essa lógica mercantil, Mainardes e Domingues (2010) afirmam que, no Brasil, especialmente nos cursos de Administração, o aumento da competitividade leva as instituições a buscarem formas de atrair e reter seus estudantes. Por esse motivo, as IES estão tendo que se interessar não apenas pelo que a sociedade solicita em termos de competência dos diplomados, mas também pelo que os seus estudantes, na condição de consumidores, sentem sobre a experiência educacional oferecida. Esses teóricos argumentam que a manutenção dos estudantes atuais e a atração de novos estudantes estão muito associadas à imagem de qualidade transmitida pelos estudantes, e, por esse motivo, muitas universidades, visando se distinguirem de seus concorrentes, aumentaram seus investimentos para fortalecerem sua imagem de prestígio e qualidade. Motta (1983) já defendia que uma boa escola de Administração deveria ser suficientemente flexível diferenciada para formar não apenas para a cúpula das grandes empresas nacionais ou multinacionais, nem somente para o estado, nem tampouco somente para as pequenas e médias empresas, mas para todos eles. Ao que parece, apesar da preocupação com a imagem da instituição, o destino dos egressos não está entre as prioridades da maior parte das mantenedoras dos cursos de Administração.

Há, por outro lado, autores como Vergara e Amaral (2010), que consideram polêmica a postura de instituições de ensino que enxergam o aluno como um cliente e que pensam os cursos como um negócio, outros, de algum modo, entendem que é uma tendência inevitável, quer pelo fato de o mercado da educação ser tão ou mais competitivo do que qualquer outro, sendo, portanto, também na área da educação, necessário adotar uma Administração altamente profissionalizada para garantir a qualidade, a modernidade de suas estruturas e sua capacidade de continuar crescendo em um cenário muito diferente dos tempos em que a instituição foi criada (STEINBERG e MARCATTI, 2010), ou pelo fato de que, apesar do ganho para a sociedade com a prestação do serviço educacional, é o cliente direto, ou seja, o aluno, que é primeiramente beneficiado, tornando-se mais qualificado e preparado para trabalhar no mercado (MELLO, DUTRA e OLIVEIRA, 2001). Autores como Steinberg e

Marcatti (2010) classificam como “puristas e ideólogos” aqueles acadêmicos para os quais soa como uma afronta a orientação empresarial de uma instituição de ensino.

Dentro desse paradigma de massificação do ensino superior em Administração e da ampla oferta desses cursos, discute-se, também, a qualidade do corpo discente (BERTERO, 2006; CASTRO, 1974, 1981). Já nos anos 1970, Castro (1974) destacava que as escolas de Administração recrutavam estudantes de nível inadequado. Em texto posterior, Castro (1981) apontava o crescimento da matrícula universitária como responsável pelo recrutamento de estudantes cujo perfil acadêmico, cada vez mais, se distanciava do considerado necessário para um bom desempenho universitário. Dizia ainda que, na concorrência pelos alunos, o curso de Administração já vinha sendo preterido. Em 2006 Bertero denuncia que o número de matrículas no curso de Administração revela que se trata de um programa que tem baixa seletividade, que em muitos desses cursos a lista de inscritos no vestibular coincide com a relação de matriculados no primeiro semestre do curso, e que é provável que os cursos de Administração estejam entre os que admitem os egressos do segundo grau com escolaridade mais baixa (BERTERO, 2006).

Quanto à finalidade dos cursos de graduação em Administração, discute-se se eles preparam adequadamente para o mercado de trabalho. Moreira (1995) relata que muitos alunos reclamam que o curso é demasiadamente afastado da realidade empresarial. No entanto o referido autor critica os pragmáticos que só reconhecem como válidos os conhecimentos que forem imediatamente úteis e que defendem a instrumentalização completa de todos os cursos por não cogitarem em dar a pessoa, na condição de estudante, a base necessária para “aprenda a aprender” ao longo de sua carreira. Calbino *et al* (2009) verificam que as instituições parecem mais preocupadas com os ganhos de escala do que propriamente com o aprimoramento e, por esse motivo, a educação gerencial produz pouca efetividade para o desempenho profissional dos estudantes, e a formação predominantemente instrumental e de mercado não estimula nenhum senso de responsabilidade e cidadania. Já Desaulniers (1997) argumenta que a implantação de modelos que não estão preocupados em operacionalizar as necessidades do contexto cultural em que tais processos estão inseridos, resulta numa formação bastante deficitária, que é reprovada tanto pelo mercado, devido à incapacidade de certas instituições educacionais de produzir as condições necessárias para operacionalizar as demandas do mundo do trabalho, quanto pela sociedade como um todo, já que tais esferas deixam, assim, de cumprir com uma das funções básicas, que é a formação do cidadão. A

formação do cidadão deve ser entendida de forma muito mais ampla do que simplesmente preparar para o mercado de trabalho, daí a crítica de Freire (1996), para quem transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo, que é o seu caráter formador. Respeitando a natureza do ser humano, prossegue Freire, o ensino dos conteúdos não pode acontecer alheio à formação moral do educando.

Freire (2005) também critica o que ele chama de concepção “bancária” da educação, na qual o educador, em vez de comunicar-se, faz comunicados e depósitos que os educandos recebem pacientemente, memorizam e repetem. A única ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Nesta visão distorcida da educação, prossegue ele, não há criatividade, não há transformação, não há saber. A escola, de acordo com Freire (1996), tem o dever de respeitar os saberes com que os educandos chegam a ela, especialmente os das classes populares, mas também discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Martins (1997) atesta que identifica-se com esta concepção bancária da educação o descompromisso do modelo de formação profissional do administrador com o seu momento histórico, seus fatores condicionantes, e as transformações de sua realidade.

Nesta seção foi dado enfoque às Instituições de Ensino Superior. Foram explicitadas questões sobre a legislação pertinente e discussões sobre, por exemplo, a concepção e a finalidade de tais instituições, bem como o que se espera de seus egressos. Na seção seguinte são expostas questões relativas ao mercado de trabalho para o administrador.

3.5 O Mercado de Trabalho para os Administradores

O regulamento da lei 4769 (BRASIL, 1969), que regula a profissão do administrador, define que sua atividade profissional compreende, resumidamente: a) elaboração de pareceres, relatórios, planos, projetos, arbitragens e laudos, em que se exija a aplicação de conhecimentos inerentes às técnicas de organização; b) pesquisas, estudos, análises, interpretação, planejamento, implantação, coordenação e controle dos trabalhos nos campos de Administração geral; c) exercício de funções e cargos de Administrador em que fique expresso e declarado o título do cargo abrangido; d) o exercício de funções de chefia ou

direção, intermediária ou superior assessoramento e consultoria em órgãos, ou seus departamentos, cujas atribuições envolvam principalmente, a aplicação de conhecimentos inerentes às técnicas de Administração; e) o magistério em matérias técnicas do campo da Administração e organização.

Essa lei também designou quem poderia exercer a profissão de Administrador admitindo três possibilidades: 1) os bacharéis em Administração diplomados no Brasil; 2) os diplomados no exterior, em cursos regulares de Administração, após a revalidação do diploma no Ministério da Educação e Cultura; 3) Aqueles que, embora não diplomados ou diplomados em outros cursos superiores de ensino médio, contassem em 13 de setembro de 1965, pelo menos cinco anos de atividades próprias no campo profissional de Administrador. A lei só abre exceção para o caso de insuficiência de Administradores, comprovada por falta de inscrição em recrutamento ou seleção pública, situação que permite aos órgãos públicos, autárquicos ou sociedades de economia mista, bem como quaisquer empresas privadas, solicitar ao Conselho Regional de sua jurisdição licença para o exercício da profissão de Administrador por pessoa não habilitada, portadora de diploma de curso superior. Entretanto, notícia disponível no endereço eletrônico do CRA do Rio de Janeiro (CRA-RJ, 2010) informa que há um projeto de lei, aprovado por unanimidade pela Comissão de Trabalho, de Administração e Serviço Público, em 17/11/2010, e enviado para a Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania da Câmara Federal onde aguarda a designação de relator, que pretende estender o exercício das atividades de Administração aos portadores de diplomas de cursos superiores de tecnologia, mestrado ou doutorado em Administração, por meio de emenda à Lei 4769, de 09/09/1965, que regulamentou a profissão de Administrador no Brasil. De acordo com a notícia, o CFA já se manifestou oficialmente contrário ao projeto por considerá-lo improcedente. Quanto aos eventuais beneficiados por esse projeto, os egressos de cursos superiores de tecnologia nas áreas de gestão, amparado por Resoluções Normativas expedidas pelo Conselho Federal de Administração desde 2009, já possuem registro profissional nos CRAs, e estima-se que haja atualmente no Brasil em torno de 2.500 mestres e doutores em Administração que não possuam o bacharelado em Administração. A lei atual torna ilegal e punível o exercício da profissão de Administrador sem o registro, portanto, enquanto esse projeto de lei tramita, os mestres e doutores em Administração que possuem formação em outras áreas estão impedidos de exercerem legalmente a profissão de administrador.

Quanto a ideia de carreira, de acordo com Chanlat (1995) apenas nos anos 80 surge a ideia de que a empresa deve preocupar-se em gerir as carreiras de seu pessoal. Posteriormente, Chanlat (1996) definiu melhor a ideia de gestão de carreira, que supõe uma estabilidade no emprego, uma boa remuneração, um futuro profissional relativamente bem traçado e previsível, uma formação adequada e uma ética no trabalho, elementos que o autor já observava serem cada vez mais raros de se encontrarem reunidos. As mesmas pressões que levam à quase extinção de um projeto de gestão de carreira, também são exercidas, conforme Kilimnik, Luz e Sant'Anna (2003), sobre os trabalhadores no sentido da contínua atualização profissional, legitimadas por discursos como os da competitividade, empregabilidade e competência. De acordo com Takahashi (2010) nos últimos 10 anos, o Brasil, em resposta estratégica tanto de escolarização quanto de atendimento ao setor produtivo, passou a fomentar a educação profissional de nível superior. No caso específico da Administração, conforme Bertero (2006) houve uma massificação dos cursos que não se coaduna com a natureza da profissão de administrador, visto que, em qualquer sociedade o número de administradores é sempre relativamente reduzido, assim, haverá sempre um número elevado de administrados para relativamente poucos administradores, o que equivale a dizer que a profissão de administrador é socialmente oligárquica e que em nenhuma sociedade será possível empregar massas de administradores como as que se graduam em todo o Brasil. Na realidade, continua Bertero (2006), a maior parte dos matriculados em cursos de graduação no país são pessoas que têm origem socioeconômica na classe média baixa e, atualmente, até mesmo na classe baixa. Essas pessoas têm pouca consciência do que seja uma carreira plena de administrador e suas aspirações estão bem abaixo das que levariam ao ápice da carreira.

Com relação ao que é esperado pelo mercado, Castillo (1997) aponta para uma enorme imprecisão reinante na literatura sobre a conceituação das novas características da qualificação uma vez que vários podem ser os entendimentos sobre o que é polivalência, autonomia, retomada do controle etc., é natural esperar diversas interpretações sobre o que elas significam em termos de qualificação. Sendo assim, continua Castillo, é preciso considerar como os distintos contextos industriais modelam a forma dessas novas características da qualificação. Desse modo, a ampliação da qualificação parece ser apenas uma via particular, resultante de contextos particulares, entre várias outras existentes. Castro (1974) já ponderava que pessoas que ocupam posições mais elevadas em uma organização são, necessariamente, pessoas com visão de conjunto, lucidez e perspicácia, qualidades apenas

remotamente ligadas a algum tipo de educação acadêmica e que parecem desenvolver-se melhor naqueles que recebem uma formação humanista ampla. Nas funções de *decision-making* atributos pessoais são mais relevantes do que a formação universitária e, por esse motivo, engenheiros, advogados, economistas e técnicos de Administração podem ser recrutados livremente para essas funções. De fato, conforme atesta Bertero (2006), a profissão de engenheiro continua a ser importante fonte de gestores, o que talvez se deva ao fato de que cursos de engenharia não se massificaram como os de Administração e, por esse motivo, seus formandos acumularam um capital social e intelectual que faltam aos bacharéis em Administração. Assim, podemos verificar que o mercado de trabalho para o administrador é, de certa forma, limitado, concorrido e exigente. Aliado a isso, devemos lembrar que o administrador pode, e deve, ser o agente de mudança em uma sociedade que se pretende moderna, justa, qualificada e produtiva, daí a importância da qualidade da formação que se oferece a esse profissional. É preciso lembrar também que apesar de os livros de Administração explicarem que o capital mais importante é o humano, Aktouf (2005) alerta que na prática isso não se verifica uma vez que é do capital humano que as organizações, em geral, se desembaraçam primeiro.

Nesta seção foi feita uma reflexão sobre o mercado de trabalho para o administrador e suas perspectivas. A seguir são apresentadas questões relacionadas aos professores.

3.6 Os Professores

Apesar de a lei 4769/65 (BRASIL, 1965) reservar o exercício da profissão de administrador aos profissionais registrados no CRA de sua jurisdição, o mesmo não se aplica ao exercício da atividade docente na educação superior, pois o Decreto 5773, de 9 de maio de 2006, em seu artigo 69 define que tal exercício não se sujeita à inscrição do professor em órgão de regulamentação profissional. Essa lei também define que o regime de trabalho docente em tempo integral compreende a prestação de 40 horas semanais de trabalho na mesma instituição, e estipula também que, dentro desse tempo deve ser reservado pelo menos 20 horas semanais para estudos, pesquisa, trabalhos de extensão, planejamento e avaliação (BRASIL, 2006).

Kilimnik, Corrêa e Oliveira (2009) observam que a lei que institui as diretrizes e bases da educação nacional estabeleceu que a preparação para o exercício do magistério superior deveria ser feita em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Assim, tornou-se condição quase essencial para o ingresso no magistério superior a titulação de mestre ou doutor, o que se constituiu em um obstáculo para o profissional ocupante de cargos gerenciais no ambiente corporativo, devido à sua pouca disponibilidade de tempo para realizar esses cursos (KILIMNIK, CORRÊA e OLIVEIRA, 2009), o que do ponto de vista de autores como Aktouf (2005) é uma grande perda visto que, em seu entendimento, os melhores professores de Administração são aqueles que, a exemplo de Taylor e Fayol, passaram uma parte de suas vidas na empresa antes de falar de Administração e de organização do trabalho. Como observam Souza-Silva e Davel (2005) não há qualquer lei que obrigue a formação específica para professor no ensino em Administração, sendo o único pré-requisito legal a formação superior na área. Além disso, esses autores também observam que os cursos de mestrado e doutorado não dão a devida importância ao fato de que seus alunos, na maioria dos casos, se tornarão docentes e, como resultado, muitas vezes os pós-graduados tornam-se pesquisadores qualificados, mas com sérias lacunas para exercer a atividade de ensino. Oliveira e Cruz (2006) defendem que vários professores e postulantes a docência em cursos universitários, cientes da necessidade de competência pedagógica, didática e metodológica, vêm frequentando cursos de didática do ensino superior oferecidos em nível de pós-graduação. Esses profissionais perceberam que sua capacitação não se restringe ao diploma de bacharel, de mestre ou doutor, ou apenas ao exercício de uma profissão (OLIVEIRA e CRUZ, 2007). Bertero (2006) alerta para a expansão das matrículas na graduação, que é problemática se não houver docentes capacitados.

Alcadipani (2005) relata as agruras daqueles que são professores e ainda alunos dos cursos de pós-graduação. Atesta o autor que esse professor precisa da instituição privada, cada vez mais mercantilista, para custear sua pós-graduação ao passo que, para a instituição ele cai como uma luva, pois é mão-de-obra barata, dedicada, que insiste em levar as coisas a sério e que faz milagre com as condições que possui para tentar ensinar. Relata ainda o autor, que diferente do que acontece em países tidos como centrais, em nosso país ser professor-pesquisador é uma raridade, e aqueles que conseguem publicar um artigo ou participar de um congresso importante passaram por desafios e superaram dificuldades gigantescas. Souza-Silva e Davel (2005) também denunciam que no esquema empresarial da maioria das

organizações privadas mantenedoras de cursos de Administração o professor é “coisificado”, visto como um mero recurso, um expositor de aulas padronizadas, cujas características seguem a lógica das linhas de produção, e, desse modo, o papel docente torna-se desmoralizado e desrespeitado e o professor representa apenas uma engrenagem da “mentira educacional” (SOUZA-SILVA e DAVEL, 2005, p.119). Bertero (2006) aponta também, que a remuneração dos professores é feita predominantemente por hora de aula efetivamente ministrada, o que significa que atividades como preparação, correção de trabalhos e orientação de alunos não são objeto de remuneração na maioria dos casos, sugerindo, deste modo, que essas tarefas, essenciais a um ensino de boa qualidade, sejam realizadas de maneira precária. Percebe-se então, o esforço necessário aos professores, especialmente àqueles que ainda cursam a pós-graduação, para que sejam realizadas boas práticas educativas.

A prática educativa é definida por Freire (2005) como sendo afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou da permanência do hoje. Bordieu e Passeron (1975) denunciam a autoridade estatutária como mecanismo de defesa por parte dos professores, pois da mesma forma que a legitimidade estatutária do padre faz com que a responsabilidade do revés não recaia nem sobre o deus nem sobre o padre, mas só sobre a conduta dos devotos, a legitimidade estatutária do professor, enquanto não for contestada, permite que se considere os estudantes responsáveis quando não compreende suas palavras (BOURDIEU e PASSERON, 1975). O professor que usa táticas defensivas, que facilmente se convertem em autoritárias ou, ao contrário, em ausência de limites, são também alvo de críticas de Freire (2005) para quem o professor que ironiza o aluno, desrespeita sua curiosidade e o seu gosto estético, a sua inquietude, que o minimiza e o manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno e que se furta ao dever de ensinar transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência.

A prática docente se faz com o respeito à leitura de mundo do educando, tal desrespeito, para Freire (2005) revela o gosto elitista e, portanto, antidemocrático do educador, que em vez de escutar o aluno e com ele falar, apenas deposita sobre ele seus comunicados. A boa prática docente implica, de acordo com Freire (2005), tanto o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o incentivo à capacidade de criação do educando. MINTZBERG e GOSLING (2003) argumentam que a educação tem de ser menos em função de *designs* preestabelecidos e mais em função de se

adaptar aos alunos disponíveis, o que não significa abrir mão de ensinar e estabelecer diretrizes, ao contrário, significa ceder alguma força à dinâmica da classe. Entende-se, desse modo, que esses autores (FREIRE, 2005; MINTZBERG e GOSLING, 2003) defendem uma transformação do ensino em algo menos pré-estabelecido e mais dinâmico e participativo, mas um dos obstáculos para a transformação do ensino, conforme observam Oliveira e Sauerbronn (2007), é a resistência dos próprios docentes, porque em alguns casos parte deles julga irreal, irrelevante e pouco prática uma perspectiva crítica no âmbito da Administração, sendo, então, necessário preparar o docente para que ele possa abraçar novas perspectivas de ensino e as estratégias correspondentes. Freire (2005) afirma que é impossível um professor se tornar crítico se ele é mecanicamente memorizador e, assim, muito mais um repetidor cadenciado de frases e ideias do que propriamente um desafiador. Seria natural imaginar que pessoas com esse perfil mecanicamente memorizador realmente sejam mais resistentes a incorporar uma perspectiva que desafie o *status-quo*.

Freire (2005) destaca também a necessidade de se exigir seriedade e retidão na prática docente. A presença do professor ou da professora na sala é de tal maneira exemplar que nenhum deles escapa ao juízo que dele ou dela fazem os alunos, sendo que o pior talvez dos juízos é o que se expressa na “falta” de juízo. O pior juízo é o que considera o professor uma ausência na sala. Sabendo que não se pode passar despercebido pelos alunos e que a tal percepção pode ajudar ou atrapalhar a tarefa de professor, prossegue Freire (2005), aumentam nos professores os cuidados com os seus desempenhos. Nesse sentido, Freire argumenta também pela coerência, uma vez que o professor de opção democrática não pode ter uma prática reacionária, autoritária, elitista. Não pode também o professor deixar de perceber que sua prática não pode ser neutra, exigindo, portanto uma definição do professor, uma tomada de decisão (FREIRE, 2005). A inclusão na construção do futuro, atesta Fraga (2007), é uma missão inerente à ação educacional, passando pela postura do professor diante das grandes questões humanas. Por esse motivo Freire (2005) defende que tão importante quanto o ensino dos conteúdos é o testemunho ético do professor ao ensiná-los.

Sem menosprezar fatores externos ao professor, enumerados por Vasconcelos (2010), que influem no trabalho em sala de aula e com os quais o professor deverá saber lidar, tais como a existência de normas institucionais claramente definidas e cotidianamente cumpridas, a presença da direção e da coordenação pedagógica e o número de alunos por turma entre outras, o bom desempenho do professor de Administração deve ser resultado, em grande

parte, de características pessoais deste profissional. Aktouf (2005) lista três características que o professor de Administração deverá ter: (1) sensibilidade humana e tendência a desviar da norma do ensino tradicional de Administração; (2) uma grande cultura geral; e (3) experiência de campo, tais características, segundo Aktouf (2005), estão no extremo oposto da mercantilização do saber e do professor. A responsabilidade de formar pessoas que vão tomar decisões que trazem consequências para a natureza, para os seres humanos e para o futuro de nós todos, prossegue Aktouf (2005), não pode ser plenamente assumida sem uma grande cultura geral.

O professor deverá ser também preparado para lidar com um ambiente totalmente diferente, ambiente esse que segundo autores como Buarque (2010) já está defasado, pois para o referido autor, a gestão educacional vai exigir que marquemos o dia para queimar em praça pública o último quadro negro, e o professor artesanal do passado deverá ser substituído por um time de pelo menos três profissionais trabalhando em conjunto: (1) aquele que conhece da disciplina; (2) aquele que o assessora para colocar a aula no computador com todos os modernos recursos da informática, e (3) outro que põe esta aula na rede, para que o aluno tenha acesso à aula, mesmo depois de sair da escola. Além disso, Buarque (2010) diz que é preciso que o professor da disciplina seja capaz de interligar seu assunto com as demais áreas do conhecimento. Com relação às previsões de Buarque, percebemos que, especialmente em algumas instituições de primeira linha, elas já são realidade, já existem professores que, de algum modo, realizam tais atividades, mas em geral esses professores realizam essas tarefas individualmente, e não em uma equipe de três pessoas. Entretanto, a interligação do assunto de cada professor com as demais áreas de conhecimento é, ainda, um grande desafio.

Nesta seção foi feita uma reflexão sobre o exercício da atividade docente. Foram feitas colocações sobre as regras de tal exercício no país e apontados cuidados que devem ser tomados para o estabelecimento de uma boa prática docente. A seguir são apresentadas questões relacionadas aos alunos de graduação em Administração.

3.7 Os Alunos

Notícia veiculada no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (BRASIL, 2011) dá conta de que a educação superior brasileira é

predominantemente formada por mulheres, com média de 21 anos, que ingressam por vestibular, aos 19, em cursos de bacharelado, em instituições particulares e que concluem o curso aos 23 anos. Já no ensino à distância, a realidade é um pouco diferente, os alunos ingressam mais tarde em relação aos da graduação presencial e, em média, concluem o curso aos 36 anos. 30% dos alunos matriculados em instituições particulares obtiveram bolsa de estudos de programas como o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies) ou o Programa Universidade para Todos (PROUNI). Na graduação presencial das instituições públicas, 36.294 ingressos ocorreram por meio de reserva de vagas, principalmente para alunos oriundos de escolas públicas. Além disso, em 2009 foram contadas 20.019 matrículas de estudantes com algum tipo de deficiência (30% com baixa visão, 22% com deficiência auditiva e 21%, física) (INEP, 2011). Essa é uma pequena radiografia do perfil dos graduandos do país, que, notadamente, mudou bastante nos últimos anos em virtude de políticas afirmativas e de financiamento estudantil.

Procurou-se, também, por intermédio da lei 11.788 de 25 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008b), estabelecer os verdadeiros objetivos dos programas de estágios, visto, muitas vezes como uma simples lacuna na lei para a contratação de mão-de-obra de baixo custo já que eram muito pequenas as obrigações das empresas para com os estagiários. Assim, em seu artigo primeiro a referida lei já deixa claro que o estágio é “ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho”, a lei também estabeleceu alguns direitos dos estagiários como os limites de carga horária e redução da mesma em períodos de avaliação. Assim, espera-se que os programas de estágio possam contribuir mais efetivamente para a formação do aluno. Os estudantes que estão sendo incluídos no massificado curso de Administração, em geral, são pessoas que não têm a possibilidade de se dedicar adequadamente aos estudos, uma vez que a necessidade de trabalhar e as exigências do mercado de trabalho não o permitem. A própria noção disseminada em nossa sociedade, conforme Bertero (2006), de que estudar é frequentar aulas contribui para uma participação limitada dos alunos e, conseqüentemente, uma qualidade problemática do curso, pois os alunos não são estudantes no sentido estrito do termo, mas de trabalhadores que vão às aulas. Nesse sentido, ao menos aqueles que têm a possibilidade de atuar como estagiários durante a realização do curso, descartando, voluntariamente ou não, uma melhor remuneração nesse período, podem ser beneficiados por tal lei e, assim, minimizarem as dificuldades associadas à dedicação aos estudos.

Freire (1996) destaca a necessidade do educando assumir-se como sujeito também da produção do saber, pois se o aluno inicia a sua formação aceitando que o formador é o sujeito em relação a quem ele se considera o objeto, ele se considera um mero paciente que recebe os conhecimentos acumulados pelo sujeito que sabe. Desse modo, esse aluno terá a possibilidade de se tornar, no futuro, o falso sujeito da “formação”. É a expressão do que Freire (2005) chama de educação “bancária” fazendo parte do que Bourdieu e Passeron (1975) denominam de Reprodução. Tratando especificamente do fenômeno administrativo, Nicolini (2003) afirma que uma educação “bancária” e não problematizante impossibilita o aluno de desenvolver sua própria percepção acerca de tal fenômeno, impossibilitando, também, que ele estabeleça uma visão crítica das teorias que lhe são ensinadas. Consequentemente impede-o de investigar novos métodos e técnicas de gestão que melhor se adaptem à sua realidade, induzindo-o a se tornar um profissional condenado a repetir indefinidamente os métodos e as técnicas importadas de países estrangeiros, particularmente dos Estados Unidos, sendo, então totalmente diferente do administrador do futuro conforme preconizado por Aktouf (2005), para quem esse profissional deverá ser alguém capaz de integrar, por intermédio de sua cultura geral, experiência e intuição, diferentes disciplinas e conhecimentos, tanto do campo da Administração em geral como do das ciências humanas.

Especificamente, o curso de Administração, conforme atesta Bertero (2007) tornou-se, no Brasil, vanguarda da massificação da educação universitária uma vez que ele é procurado por pessoas que buscam um diploma universitário sem um interesse genuíno pela profissão de administrador. A maioria dos matriculados não almejam uma carreira que chegue à cúpula de grandes organizações, têm aspirações compatíveis com o seu extrato social e com as reais perspectivas que o país oferece à maioria dos seus cidadãos (BERTERO, 2007). A massificação da educação universitária em Administração não é um fenômeno apenas brasileiro, tampouco é apenas brasileiro o fenômeno de as IES terem como meta a atração de estudantes, pois de acordo com Pfeffer e Fong (2003), que usa como exemplo a faculdade de Stanford, as instituições criam cursos mais amigáveis aos alunos que frequentemente esperam resumos das leituras e materiais do curso, fornecendo, por exemplo, cópias gerais no final de cada aula, com os principais pontos e ideias destacados e resumidos em resposta às demandas por “estrutura” e “pratos-prontos”. Essa realidade é compartilhada por Paula e Rodrigues (2006) quando argumentam que a pressão da cultura imediatista da gestão faz com que boa parte dos alunos espere que seus cursos e seus professores lhes deem soluções prontas e

respostas inquestionáveis, e que esses mesmos alunos tendem a reagir às propostas construtivistas e à incerteza que é própria do processo de aprendizado nessa perspectiva. Essa realidade é própria de um tipo de ensino que entende o conhecimento como uma mercadoria da qual o aluno é um cliente e o professor um comerciante, conforme critica Aktouf (2005), que continua afirmando que, sob esse prisma, o professor será um bom profissional se vender bem a sua matéria, se ela for fácil, de rápida compreensão e aplicabilidade. Essa busca dos alunos pela praticidade dos assuntos abordados na disciplina, segundo Mello, Dutra e Oliveira (2001), são explicadas pelo fato de, normalmente, esses alunos já se encontram no mercado de trabalho.

Bitencourt e Klein (2007) alertam para o fato de que a busca do profissionalismo por meio da formação acadêmica remete apenas a um recurso da competência que é o saber agir, assim, os recursos de querer agir – que é de ordem pessoal – e o de poder agir – que é o de ordem profissional – não estão relacionados à formação acadêmica e são fundamentais para a competência no trabalho. Desse modo, não se pode garantir a competência dos alunos no trabalho embora a formação acadêmica lhe aumente as chances de vir a ser competente. Kilimnik, Luz e Sant’Anna (2003) analisam que se por um lado tem sido observada a importância da valorização do chamado capital intelectual, ao mesmo tempo assiste-se a um aumento das pressões sobre os trabalhadores, incluindo-se aquelas por contínua atualização profissional, legitimadas por discursos como os da empregabilidade e da competitividade.

Estudo realizado por Irigaray e Rocha-Pinto (2006) teve por objetivo revelar as competências fundamentais para um administrador na visão dos alunos de um centro de referência em ensino de Administração e identificou cinco grupos distintos: (1) O maior deles, com 39,1%, foi chamado de Taylorista. Valoriza os talentos gerenciais e foca na eficiência e eficácia; (2) O segundo maior, composto por 26% dos alunos, foca na necessidade de acúmulo de conhecimento técnico e desenvolvimento de métodos próprios; (3) O terceiro grupo (16,4%), chamado de Empreendedores-Impulsivos, reconhece como competência principal dos futuros administradores a ambição e a criatividade; (4) O quarto grupo, com 16%, foi denominado Empreendedores técnico-sociais. Além da ambição mantém o foco no reconhecimento de problemas e equacionamento de soluções; (5) O último grupo, formado apenas por 0,1% da amostra foi chamado de Gestor Comunicativo. Para eles a competência essencial de um administrador reside em saber se expressar e se comunicar com seus pares, subordinados e superiores de forma ética. Em termos de competências e habilidades, aquelas

que os cursos de graduação em Administração devem desenvolver em seus alunos estão definidas no artigo 4º, da resolução nº 4, do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2005b), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração. São elas:

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

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

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

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

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

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

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

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

Conforme se observa, é esperado dos cursos de Administração que eles formem pessoas que, entre outras coisas, tenham capacidade de reflexão e de abstração, de comunicação e de análise crítica. No entanto, aparentemente, os alunos buscam o curso de Administração como

um curso de formação geral, ou com a visão de que se tornarão mais competentes. Aparentemente, a percepção dos alunos está mais alinhada ao pensamento de autores como Castro (1981), cujo argumento é de que os cursos de graduação devem transmitir ao aluno uma prática gerencial apropriada para o desempenho de suas funções nas organizações brasileiras, ou seja, tornando-os mais competentes em suas atividades, tendo em vista que observando o número de alunos matriculados nos cursos de Administração, a própria aritmética indica que não haverá posições executivas em grandes empresas para todos eles. Por esse motivo, defende Castro (1981) que esses estudantes deverão receber formação compatível com suas futuras ocupações em empresas de porte bastante modesto, e as técnicas administrativas e gerenciais não poderão deixar de ser dimensionadas para essa realidade. A pesquisa buscou identificar o sentido do estudo de Administração para esses estudantes.

Nesta seção foram apresentadas questões relacionadas aos alunos de graduação em Administração. A próxima aborda o sentido do estudo, revelando a forma como ele é tratado na presente tese.

3.8 O Sentido do Estudo

Nesta seção pretende-se definir o sentido do estudo na forma como ele é entendido e estudado na presente tese.

A inspiração para a busca do sentido do estudo surgiu com base no estudo de Estelle Morin (2001) que objetivou determinar, identificar e comentar as características que o trabalho deveria apresentar a fim de ter um sentido para aqueles que o realizam. Aquele estudo foi intitulado *Os Sentidos do Trabalho*. Analogamente, busca-se na tese que ora se apresenta os sentidos do estudo para os estudantes de Administração em nível de graduação, dessa forma, os sinônimos finalidade e significado são os mais adequados para sentido, na forma que aqui se apresenta.

Morin (2001) argumenta que o trabalho conserva um lugar importante na sociedade e que a maioria das pessoas trabalharia ainda que não precisasse de dinheiro. Os motivos principais seriam para se relacionar com outras pessoas, para ter o sentimento de vinculação, para ter algo que fazer, para evitar o tédio e para se ter um objetivo na vida. Fazendo a analogia com o estudo em Administração, parece apropriado dizer que a questão do

relacionamento está presente, assim como o sentimento de vinculação que pode ser observado pelo orgulho com que os estudantes das melhores universidades falam de suas instituições e pelo orgulho de outros estudantes que estão sendo os primeiros da família a frequentarem o ensino superior. Quanto a ter o que fazer, evitar o tédio e ter um objetivo na vida, a analogia não aparenta ser apropriada para a maioria, que pretende terminar logo o curso para poder se dedicar mais ao trabalho, e, como já citado, Bertero (2007) aponta que a maioria dos estudantes de Administração não tem interesse genuíno pela profissão de administrador.

A visão limitada e distorcida dos estudantes pode dificultar a discussão sobre os rumos dos cursos de Administração. Tendo em vista que esses alunos esperam aplicabilidade imediata do que lhes é ensinado, o que é criticado por vários autores (MOREIRA, 1995; FREIRE, 2006; MARTINS, 1997; PAULA e RODRIGUES, 2006; PFEFFER e FONG, 2003; AKTOUF, 2005; MELLO, DUTRA e OLIVEIRA, 2001), planejar os cursos com esse foco pode trazer prejuízos para uma formação mais humana e generalista e que prepare os profissionais para tomarem decisões sabendo avaliar situações complexas e o impacto global de suas decisões. Assim, o curso deveria ter a preocupação de expandir os horizontes de percepção de seus estudantes.

Morin (2001) descreve três estados psicológicos que teriam impacto importante na motivação e na satisfação de uma pessoa no seu trabalho. São eles: (1) o sentido que uma pessoa encontra na função exercida; (2) o sentimento de responsabilidade que ela vivencia em relação aos resultados obtidos e; (3) o conhecimento de seu desempenho no trabalho. Fazendo a analogia com o estudo de Administração, o primeiro item requer que o aluno entenda o que é o curso de Administração e como ele pode atender suas expectativas no curto e no longo prazo. É uma via de mão dupla, onde a instituição também precisa conhecer as expectativas do aluno de modo que o estudo, da maneira como é planejado e apresentado, faça sentido para ambos: aluno e instituição. Com relação ao segundo item, a analogia também parece bastante adequada: à medida que o estudante se vê como parte integrante de seu processo educacional e não como sujeito passivo que deve apenas absorver conteúdos, é provável que ele se sinta mais motivado em relação ao seu estudo. Quanto ao terceiro item, os alunos bem avaliados tendem a estar mais motivados, daí a importância de um sistema de avaliação que seja o mais justo possível e com a medida necessária de rigor, pois os dois extremos: facilidade ou dificuldade exageradas tendem a desanimar o estudante.

Neste capítulo foi apresentado o referencial teórico. Primeiramente foi feito um mapeamento do campo científico da Administração. Depois foram feitas considerações sobre a política educacional brasileira, o órgão de classe em nível federal e estadual, as instituições de ensino superior e o mercado. Foram apresentadas, também, questões relacionadas aos professores e aos alunos. Finalmente, foi abordada a questão do sentido do estudo, que norteia a presente tese. No próximo capítulo é apresentado o perfil dos entrevistados.

4 O PERFIL DOS ENTREVISTADOS

Inicialmente, a única exigência feita para selecionar um entrevistado era que ele fosse coordenador, professor ou aluno do curso de Administração. Não havia, *a priori*, nenhuma exigência quanto ao perfil que o candidato deveria ter. Os sujeitos pesquisados foram contribuindo com a pesquisa por meio das entrevistas concedidas conforme disponibilidade e acesso, até que o campo fosse esgotado. Entretanto, para facilitar a análise, se faz necessário o conhecimento de algumas características do grupo ao qual se teve acesso e que se prontificou a conceder entrevista.

4.1 Perfil dos Coordenadores

Os nove coordenadores entrevistados têm experiências docentes que variam entre oito e 19 anos, sendo que o mais experiente atua em uma instituição de alto investimento e o menos experiente atua em uma instituição de baixo investimento, o que faz com que a média de experiência dos coordenadores das instituições de baixo investimento seja um pouco abaixo da média geral, e a dos coordenadores das instituições de alto investimento um pouco acima. A média geral de experiência docente dos coordenadores é de 13,67 anos, e, como vimos, o que tem menor experiência docente já é professor há oito anos, o que demonstra que todas as instituições estão buscando coordenadores de curso com experiência docente.

Sete entre os nove coordenadores entrevistados têm experiência docente em outras instituições; as duas exceções são um coordenador de uma instituição de alto investimento e outro de uma instituição pública, o que sugere menor rotatividade nessas instituições.

Com relação à experiência de coordenação, o mais experiente já exerce atividades de coordenação há 12 anos e atua em uma instituição pública, e os dois menos experientes exercem tais funções há apenas um ano, sendo que um deles trabalha em uma instituição pública e o outro em uma instituição privada de alto investimento. A média de experiência em coordenação é maior nas instituições de baixo investimento, média de sete anos, e menor entre as de alto investimento, média de três anos. Todos os coordenadores de instituições de baixo investimento entrevistados têm experiência de coordenação em outras instituições; nos outros grupos isso acontece com apenas um terço dos entrevistados. Aparentemente, as

instituições de baixo investimento atribuem maior importância à experiência de coordenação dos profissionais que coordenam seus cursos do que as instituições dos outros grupos.

Pelo fato de não haver concurso público para coordenador de curso, nenhum dos coordenadores de instituições públicas foi contratado diretamente para exercer tal função. Nas outras instituições isso aconteceu com dois terços dos entrevistados, entretanto, em todos esses casos, o coordenador possuía experiência anterior de coordenação, ou seja, nessas instituições é mais comum investir em um profissional de fora com experiência em coordenação do que investir em algum professor do seu quadro para exercer tal função.

Com relação ao tempo em que estão na instituição, a média maior é dos coordenadores das instituições públicas, e as instituições de alto investimento, não fosse um caso específico de um coordenador com 19 anos de casa, teriam a menor média dos três grupos e mostraria uma superioridade muito grande nesse quesito para as instituições públicas, já que os coordenadores dessas instituições trabalham, em média, há 8,17 anos em suas atuais universidades. Se não for considerado o caso específico do coordenador com 19 anos de casa, tanto nas instituições de alto investimento quanto nas de baixo investimento a média é menor do que dois anos.

Quanto à titulação, pôde ser observado que dentre os coordenadores das instituições de baixo investimento entrevistados não há nenhum doutor, todos são mestres. Já nas instituições de alto investimento a realidade é exatamente oposta: todos são doutores. Nas instituições públicas dois dos três entrevistados são doutores. Entre os três mestres que coordenam cursos em instituições de baixo investimento, dois cursam doutorado no momento. Um dos doutores de instituição privada de alto investimento está fazendo um pós-doutorado.

Possivelmente, a ausência de doutores entre os coordenadores das instituições de baixo investimento se dê pela dificuldade de colocar doutores nos seus quadros. Nas instituições de alto investimento, aparentemente o doutorado é pré-requisito para assumir a coordenação; já nas instituições públicas, o doutorado parece ser importante, mas não fundamental para um postulante à coordenação.

Todos os coordenadores entrevistados já tiveram algum tipo de participação no ENADE, sendo que, em cada grupo, dois dos três entrevistados já participaram do ENADE como coordenador, ou seja, todas as instituições têm buscado coordenadores com alguma experiência em relação ao ENADE, preferencialmente que tenham atuado como coordenador

em avaliações anteriores. Além disso, todos os coordenadores entrevistados têm contrato integral com suas instituições.

Os dados referentes aos coordenadores de cursos de Administração entrevistados estão resumidos no quadro 4.1.1, a seguir:

Quadro 4.1.1 – Dados referentes aos coordenadores de curso entrevistados

Tipo	Experiência Docente (em anos)	Experiência Coordenação (em anos)	Tempo na Instituição (em anos)	Exp. Coord. na Instituição (em anos)	Titulação	Estuda no momento	Enade como Coordenador	Enade de outra forma	Integral, parcial ou horista
Alto investimento	12	4,0	1,0	1,0	Doutor	Não	Sim	Sim	Integral
Alto investimento	19	4,0	19,0	4,0	Doutor	Não	Sim	Sim	Integral
Alto investimento	15	1,0	0,2	0,2	Doutor	Pós-Doutorado	Não	Sim	Integral
Baixo investimento	16	6,5	1,0	1,0	Mestre	Doutorado	Não	Sim	Integral
Baixo investimento	8	7,0	1,5	1,5	Mestre	Não	Sim	Sim	Integral
Baixo investimento	12	7,5	2,0	1,5	Mestre	Doutorado	Sim	Sim	Integral
Pública	12	5,0	8,0	5,0	Mestre	Não	Sim	Sim	Integral
Pública	13	1,0	13,0	1,0	Doutor	Não	Não	Sim	Integral
Pública	16	12,0	3,5	1,0	Doutor	Não	Sim	Sim	Integral

Nesta seção foi destacado o perfil dos coordenadores que fizeram parte da pesquisa de campo. A próxima detalha o perfil dos professores entrevistados.

4.2 Perfil dos Professores

Os 17 professores entrevistados têm experiências docentes que variam entre um e 30 anos, sendo que o mais experiente atua em uma instituição pública e o menos experiente atua em uma instituição de alto investimento. Mesmo tendo o professor menos experiente entre os entrevistados, a média de experiência dos professores das instituições de alto investimento entrevistados é maior do que a dos professores das instituições de menor investimento. São 11,5 anos contra 10 anos. Também impulsionada pelo professor mais experiente dentre os entrevistados, a média de experiência dos professores de instituições públicas é a maior: 14,8 anos.

Catorze entre os 17 professores entrevistados têm experiência docente em outras instituições; as exceções são dois professores de instituições de baixo investimento e um professor de instituição de alto investimento. Visualiza-se então, que para um professor iniciante é mais fácil a entrada no mercado acadêmico por meio das instituições de baixo investimento.

Com relação ao tempo em que estão na instituição, a média maior é dos professores das instituições públicas. Essa distância também se dá porque entre os com menos tempo de casa estão dois professores de instituições de alto investimento e outros dois de instituições de baixo investimento, cada um com um ano de casa. Nesse quesito, a menor média é a das instituições de baixo investimento, com média de 3,33 anos, atrás das de alto investimento, com 5,3 anos. A média de tempo de casa dos professores de instituições públicas entrevistados é de 7,5 anos. Nota-se, assim, que as instituições de baixo investimento têm maior rotatividade, enquanto há um reflexo de uma das principais características do serviço público no país: a estabilidade. Ela é visível no quadro dos professores entrevistados.

Quanto à titulação, verificou-se que dentre os seis professores das instituições de baixo investimento entrevistados há apenas dois doutores. Já nas instituições de alto investimento, cinco dos seis entrevistados são doutores e nas públicas quatro dos cinco entrevistados são doutores. A proporção de doutores é muito maior nas instituições públicas e de alto investimento, o que reforça a ideia de que as instituições de baixo investimento tenham dificuldade de colocar e manter doutores nos seus quadros. Os professores das instituições públicas e das de alto investimento que ainda não são doutores estão cursando o doutorado. Nas instituições de baixo investimento essa proporção é em torno de 50%, ou seja, metade dos mestres das instituições de baixo investimento está cursando o doutorado.

Bem diferente do que se verificou com relação aos coordenadores, apenas cerca de 30% dos professores entrevistados já tiveram algum tipo de participação no ENADE, sendo o índice mais baixo o dos professores das instituições públicas, nas quais apenas um dos cinco entrevistados já participou.

Dentre os entrevistados poucos exercem outra profissão além da atuação docente, apenas quatro dos 17, sendo dois das instituições de alto investimento e um das de baixo investimento e um de instituições públicas. Todos os entrevistados exerceram alguma outra profissão antes de se tornarem professores. Observou-se, assim, que os professores entrevistados migraram para a docência, uma vez que todos têm experiência anterior, e essa migração, em geral, se dá por completo, visto que apenas 23,53% deles têm outras profissões no momento.

A situação contratual dos professores entrevistados é bem distinta entre os grupos: todos os professores de instituições públicas têm contrato integral, realidade de metade dos

entrevistados que atuam em instituições de alto investimento, e de apenas dois dos seis entrevistados que atuam em instituições de baixo investimento. São raros os concursos públicos para professores de tempo parcial, por isso, todos os entrevistados desse grupo são profissionais de tempo integral. Nas instituições de alto investimento há um equilíbrio entre professores com tempo integral e professores com tempo parcial. As instituições de baixo investimento têm a maioria dos professores em regime de tempo parcial.

Os dados referentes aos professores de cursos de Administração entrevistados estão resumidos no quadro 4.2.1, a seguir:

Quadro 4.2.1 – Dados referentes aos professores entrevistados

Tipo	Experiência Docente (em anos)	Tempo na Instituição (em anos)	Titulação	Estuda no momento	Participou do Enade	Outra Profissão no momento	Profissão antes de Professor	Integral, parcial ou horista
Alto investimento	12	5,0	Doutor	Não	Não	Não	Sim	Integral
Alto investimento	16	14,5	Doutor	Não	Não	Não	Sim	Parcial
Alto investimento	6	4,0	Doutor	Não	Sim	Sim	Sim	Parcial
Alto investimento	12	6,0	Doutor	Não	Sim	Não	Sim	Integral
Alto investimento	22	1,0	Doutor	Não	Não	Não	Sim	Integral
Alto investimento	1	1,0	Mestre	Doutorado	Não	Sim	Sim	Parcial
Baixo investimento	13	1,0	Mestre	Não	Não	Não	Sim	Parcial
Baixo investimento	3	3,0	Mestre	Doutorado	Sim	Não	Sim	Parcial
Baixo investimento	2	2,0	Mestre	Não	Não	Sim	Sim	Integral
Baixo investimento	13	3,0	Doutor	Não	Não	Não	Sim	Integral
Baixo investimento	16	1,0	Mestre	Doutorado	Não	Não	Sim	Parcial
Baixo investimento	13	10,0	Doutor	Não	Sim	Não	Sim	Parcial
Pública	10	2,5	Doutor	Não	Não	Não	Sim	Integral
Pública	7	2,0	Mestre	Doutorado	Não	Não	Sim	Integral
Pública	8	6,0	Doutor	Não	Não	Não	Sim	Integral
Pública	30	17,0	Doutor	Não	Sim	Não	Sim	Integral
Pública	19	10,0	Doutor	Não	Não	Sim	Sim	Integral

Nesta seção foi detalhado o perfil dos professores entrevistados. Na próxima é exposto o perfil dos alunos que concederam entrevistas.

4.3 Perfil dos Alunos

Foram entrevistados 58 alunos, sendo 23 de instituições de baixo investimento, 20 de instituições de alto investimento e 15 de instituições públicas. Pouco mais da metade dos alunos entrevistados são do sexo feminino, 31 contra 27. Das 31 alunas entrevistadas, 12 estudam em instituições de baixo investimento, 13 em instituições de alto investimento e seis

nas públicas. O único grupo que teve predominância masculina entre os entrevistados foi o de alunos de instituições públicas, nove contra seis.

Com relação à faixa etária, o aluno mais velho tem 41 anos de idade e estuda em uma instituição de baixo investimento, e o mais novo tem 17 anos de idade e estuda em uma instituição pública. Em uma análise levando-se em conta o período que o aluno estava cursando, pode-se perceber que os alunos das instituições de baixo investimento em geral são mais velhos e normalmente a média de idade não é muito diferente entre os alunos de instituições públicas e de instituições de alto investimento.

A distribuição dos alunos entrevistados, por período, é a seguinte: 1º Período – seis alunos, sendo três de instituições de baixo investimento e três de instituições públicas; 2º Período – seis alunos, sendo dois de instituições de alto investimento, três de instituições de baixo investimento e um de instituições públicas; 3º Período – cinco alunos, sendo dois de instituições de alto investimento e três de instituições de baixo investimento; 4º Período – três alunos, sendo dois de instituições de alto investimento e um de instituições de baixo investimento; 5º Período – 15 alunos, sendo oito de instituições de alto investimento, cinco de instituições de baixo investimento e dois de instituições públicas; 6º Período – seis alunos, sendo três de instituições de alto investimento e três de instituições públicas; 7º Período – sete alunos, sendo um de instituições de alto investimento e seis de instituições de baixo investimento; 8º Período – dez alunos, sendo dois de instituições de alto investimento, dois de instituições de baixo investimento e seis de instituições públicas.

A maioria dos alunos de instituições de alto investimento estuda pela manhã, pois das três instituições desse tipo estudadas - FGV, IBMEC e PUC – apenas a PUC possui cursos noturnos, assim, apenas quatro dos 20 alunos dessas instituições entrevistados frequentam as aulas à noite. Todos os entrevistados de instituições públicas cursam à noite e apenas três dos 23 entrevistados de instituições de baixo investimento estudam no período matutino.

Dentre os 20 alunos de instituições de alto investimento estudadas, apenas dois são oriundos de escola pública, realidade bem diferente da dos outros grupos, pois 16 dos 23 entrevistados de instituições de baixo investimento vieram da escola pública, o mesmo acontecendo com 11 dos 15 entrevistados de instituições públicas. Com relação aos bolsistas ou cotistas, verificamos que há dois alunos bolsistas entre os entrevistados das instituições de alto investimento - exatamente os dois desse grupo que são oriundos de escola pública - cinco

alunos bolsistas entre os de instituições de baixo investimento e sete cotistas entre os de instituições públicas.

A grande maioria dos alunos entrevistados, 41 do universo de 58, estão cursando o ensino superior pela primeira vez, embora a porcentagem dos que já ao menos iniciaram outro curso de graduação não é desprezível, chegando próximo dos 30%, já que são 17 dos 58 entrevistados. Estão cursando pela primeira vez o ensino superior 14 dos 20 entrevistados de instituições de alto investimento, 17 dos 23 entrevistados de instituições de baixo investimento e 10 dos 15 entrevistados de instituições públicas.

As instituições de baixo investimento possuem o maior percentual de alunos que trabalham, pois dos 23 entrevistados desse grupo, 19 estavam trabalhando, ainda que na condição de estagiário, dois não estavam trabalhando, mas já tinham experiência profissional e apenas dois nunca haviam trabalhado. Por outro lado, as instituições de alto investimento possuem o maior percentual de alunos que nunca trabalharam, pois nove dos 20 entrevistados desse grupo ainda não tiveram a primeira experiência profissional, nem mesmo na condição de estagiário, embora quatro desses nove atuem na empresa júnior de sua instituição. Seis dos 20 alunos entrevistados desse grupo estavam trabalhando e outros cinco não estavam trabalhando, mas já haviam trabalhado antes. No grupo dos alunos de instituições públicas, nove dos 15 entrevistados estavam trabalhando, outros cinco, apesar de não estarem trabalhando já possuíam alguma experiência profissional e apenas um aluno desse grupo nunca havia trabalhado. Todos os alunos argumentam que quando se está trabalhando não há tempo suficiente para se dedicar aos estudos adequadamente.

Os dados referentes aos alunos de cursos de Administração entrevistados estão resumidos nos quadros 4.3.1, 4.3.2 e 4.3.3, a seguir:

Quadro 4.3.1 – Dados referentes aos alunos de instituições de alto investimento

Tipo	Sexo	Idade	Período	Turno	Segundo Grau	Bolsista ou Cotista	1ª vez no Ensino Superior
Alto investimento	Masculino	22	Sexto	Manhã	Particular	Não	Sim
Alto investimento	Feminino	19	Quarto	Manhã	Particular	Não	Sim
Alto investimento	Feminino	19	Segundo	Manhã	Particular	Não	Sim
Alto investimento	Masculino	19	Segundo	Manhã	Pública	Sim	Não
Alto investimento	Masculino	21	Sexto	Manhã	Particular	Não	Sim
Alto investimento	Feminino	23	Sétimo	Manhã	Particular	Não	Sim
Alto investimento	Feminino	20	Quinto	Manhã	Particular	Não	Sim
Alto investimento	Feminino	24	Oitavo	Manhã	Particular	Não	Sim
Alto investimento	Masculino	20	Terceiro	Manhã	Particular	Não	Não
Alto investimento	Feminino	19	Quinto	Manhã	Particular	Não	Sim
Alto investimento	Masculino	24	Quinto	Manhã	Particular	Não	Não
Alto investimento	Feminino	19	Quinto	Manhã	Particular	Não	Sim
Alto investimento	Feminino	20	Quinto	Manhã	Particular	Não	Sim
Alto investimento	Feminino	19	Quinto	Manhã	Particular	Não	Sim
Alto investimento	Masculino	21	Quarto	Manhã	Pública	Sim	Sim
Alto investimento	Feminino	19	Quinto	Manhã	Particular	Não	Sim
Alto investimento	Feminino	22	Terceiro	Noite	Particular	Não	Não
Alto investimento	Feminino	19	Sexto	Noite	Particular	Não	Sim
Alto investimento	Feminino	27	11º	Noite	Particular	Não	Não
Alto investimento	Masculino	25	Quinto	Noite	Particular	Não	Não

Quadro 4.3.2 – Dados referentes aos alunos de instituições de baixo investimento

Tipo	Sexo	Idade	Período	Turno	Segundo Grau	Bolsista ou Cotista	1ª vez no Ensino Superior
Baixo investimento	Masculino	28	Primeiro	Noite	Pública	Sim	Sim
Baixo investimento	Masculino	25	Terceiro	Noite	Pública	Sim	Não
Baixo investimento	Feminino	25	Segundo	Noite	Particular	Não	Sim
Baixo investimento	Feminino	18	Segundo	Manhã	Particular	Não	Sim
Baixo investimento	Feminino	20	Segundo	Manhã	Pública	Não	Sim
Baixo investimento	Masculino	18	Primeiro	Manhã	Pública	Não	Sim
Baixo investimento	Feminino	25	Primeiro	Noite	Pública	Não	Sim
Baixo investimento	Masculino	31	Quinto	Noite	Pública	Não	Sim
Baixo investimento	Feminino	20	Quarto	Noite	Particular	Não	Sim
Baixo investimento	Feminino	21	Quinto	Noite	Particular	Não	Sim
Baixo investimento	Feminino	20	Quinto	Noite	Pública	Sim	Sim
Baixo investimento	Masculino	33	Quinto	Noite	Pública	Sim	Sim
Baixo investimento	Masculino	41	Quinto	Noite	Pública	Não	Não
Baixo investimento	Feminino	28	Sétimo	Noite	Particular	Não	Não
Baixo investimento	Feminino	34	Oitavo	Noite	Pública	Não	Sim
Baixo investimento	Feminino	27	Sétimo	Noite	Pública	Não	Sim
Baixo investimento	Masculino	20	Terceiro	Noite	Pública	Não	Sim
Baixo investimento	Feminino	20	Terceiro	Noite	Pública	Não	Sim
Baixo investimento	Masculino	33	Sétimo	Noite	Particular	Sim	Não
Baixo investimento	Masculino	25	Sétimo	Noite	Particular	Não	Sim
Baixo investimento	Masculino	25	Oitavo	Noite	Pública	Não	Sim
Baixo investimento	Feminino	38	Sétimo	Noite	Pública	Não	Não
Baixo investimento	Masculino	34	Sétimo	Noite	Pública	Não	Não

Quadro 4.3.3 – Dados referentes aos alunos de instituições públicas

Tipo	Sexo	Idade	Período	Turno	Segundo Grau	Bolsista ou Cotista	1ª vez no Ensino Superior
Pública	Masculino	31	Nono	Noite	Pública	Não	Sim
Pública	Feminino	22	Quinto	Noite	Particular	Não	Sim
Pública	Masculino	34	Nono	Noite	Pública	Não	Não
Pública	Masculino	17	Primeiro	Noite	Pública	Sim	Sim
Pública	Masculino	20	Primeiro	Noite	Pública	Sim	Não
Pública	Masculino	18	Primeiro	Noite	Pública	Sim	Sim
Pública	Feminino	25	Oitavo	Noite	Pública	Sim	Sim
Pública	Feminino	20	Quinto	Noite	Pública	Não	Não
Pública	Masculino	18	Segundo	Noite	Pública	Não	Sim
Pública	Feminino	23	Décimo	Noite	Particular	Não	Não
Pública	Masculino	21	Oitavo	Noite	Pública	Não	Sim
Pública	Feminino	29	Oitavo	Noite	Pública	Sim	Sim
Pública	Feminino	33	Sexto	Noite	Pública	Sim	Não
Pública	Masculino	32	Sexto	Noite	Particular	Sim	Sim
Pública	Masculino	20	Sexto	Noite	Particular	Não	Sim

Neste capítulo foi apresentado o perfil dos entrevistados. Foram expostos dados referentes aos perfis de coordenadores, professores e alunos dos cursos de graduação em Administração que fizeram parte da pesquisa. No próximo capítulo serão apresentadas as revelações do campo

5 AS REVELAÇÕES DO CAMPO

Neste capítulo faz-se a análise dos dados obtidos no campo. Foram analisadas as percepções dos coordenadores, professores e alunos com relação a cada uma das categorias elencadas na presente tese.

As categorias estão agrupadas de acordo com os temas que abordam. O primeiro grupo de categorias é dedicado àquelas que abordam questões relacionadas à profissão de administrador e a atuação do governo federal, por intermédio do MEC, e do conselho da profissão, o CRA como agentes reguladores do curso de Administração e da profissão de administrador. O segundo grupo de categorias se refere àquelas que dizem respeito mais diretamente às instituições de ensino superior. O terceiro grupo de categorias agrupa aquelas relacionadas aos coordenadores de curso, aos professores e ao ensino médio. Finalmente, o quarto grupo de categorias revela aspectos mais diretamente relacionados aos alunos, como a motivação para a escolha do curso, as perspectivas de carreira a dedicação ao curso etc.

5.1 Categorias relacionadas à profissão, ao MEC e ao CRA

Fazem parte desse grupo as seguintes categorias: especificidades da Administração e do administrador; contribuições do MEC e do governo federal; e, finalmente, atuação do CRA.

5.1.1 Especificidades da Administração e do administrador

Com relação às especificidades da Administração e do administrador destacadas na pesquisa, os professores das instituições de alto investimento percebem uma vontade do estudante de Administração, maior do que a dos estudantes de outros cursos, de entrar logo no mercado de trabalho. Embora reconheçam que o curso torna possível essa entrada no mercado com maior rapidez, esses professores manifestam preocupações nesse sentido:

O aluno de Administração quer logo trabalhar, isso até me preocupa, porque às vezes o cara está no terceiro ou quarto período, eu acredito que ele ainda está muito cru, mas ele quer ir para o mercado. (E3).

Já os professores das instituições de baixo investimento destacaram que a Administração é uma profissão relativamente nova e multidisciplinar, e, por esse motivo, ainda tem dificuldade de delimitar o seu espaço no mercado de trabalho:

(Você ouve) ah isso aí é do engenheiro, isso aí é do contador, isso é do economista, isso é do psicólogo... Então o que é do administrador? (E33).

Dentre os professores de instituições públicas, houve quem afirmasse que o administrador oferece uma visão mais ampla e uma qualidade maior à gerência das organizações:

A alternativa é a Engenharia de Produção, (...), mas eu acho que a engenharia de produção tem uma leitura muito limitada da Administração, então a busca pelos profissionais de Administração tende a oferecer à gerência dessas organizações uma qualidade maior, uma visão mais ampla. (E64).

A amplitude da formação da Administração também foi destacada pelos alunos das instituições públicas, que veem nisso uma vantagem para o tomador de decisões. Por outro lado, exatamente por essa formação ampla, os alunos dessas instituições enxergam a necessidade de uma especialização:

Você necessita complementar o curso com uma especialização em alguma área, porque quando você é tudo você também é nada (...). Eu saio preparado para as coisas que eu aprendi, mas saio precisando (...) achar um foco. (E70).

A necessidade de continuar estudando também foi mencionada pelos estudantes das instituições de baixo investimento. Entretanto, a visão não é a da necessidade de um foco, e sim a necessidade de não se tornar obsoleto. Esses alunos também demonstraram certa indignação com o fato de o curso ter fama de ser um curso fácil.

Geralmente as pessoas lá fora criticam muito o administrador, falam que todo mundo faz Administração por ser um curso fácil e barato. Eu não acho um curso fácil, pelo menos aqui. (E75).

A forma pejorativa como o curso é conhecido, também inquieta os alunos das instituições de alto investimento. Além da fama de ser um curso fácil, o que também foi abordado por eles, esses alunos demonstraram se incomodar com o fato de o curso ser visto como a opção de quem não sabe o que vai fazer, e aqui, mais uma vez aparece a comparação com o Engenheiro de produção:

Todo mundo fala que quem não sabe o que faz, faz Administração, o que eu acho errado, mas críticas (ao curso) só essa, agora elogios... Todo mundo sabe que te dá muitas oportunidades (...), que o administrador sabe trabalhar melhor que um engenheiro de produção. (E49).

O modo como os entrevistados compararam o curso de Administração com o curso de engenharia contraria a visão de Bertero (2006) uma vez que, de acordo com esse autor, os cursos de Engenharia não se massificaram como os de administração e, por esse motivo, os formandos em engenharia acumularam um capital social e intelectual que faltam aos bacharéis em Administração.

5.1.2 Contribuições do MEC e do Governo Federal

As contribuições do Ministério da Educação e do governo federal apareceram algumas vezes nas entrevistas. Muito se falou do ENADE e é quase uma unanimidade entre coordenadores, alunos e professores o reconhecimento de que o ENADE é necessário, é

importante como parâmetro, que estabelece um norte e critérios transparentes, embora tenham algumas críticas à avaliação. Ou seja, aparentemente o sentimento é de que o ENADE é melhor do que nada, que se for ruim com ele, certamente seria pior sem ele.

Outro aspecto bastante comentado com relação ao ENADE foi a falta de interesse do aluno em realizá-lo, o que pode distorcer os resultados. Esse fato foi comentado por coordenadores, professores e alunos de todos os tipos de instituição. Dentre as razões apontadas para o desinteresse do aluno estão: (1) a forma como é realizada a prova, normalmente em um domingo em local muitas vezes distante da residência dos alunos; (2) a obrigatoriedade, que faz com que alguns zerem a prova de propósito, e (3) a falta de consciência do aluno, que pode ver no ENADE uma forma de prejudicar a faculdade sem enxergar as consequências que isso pode ter para ele próprio. Um aluno de instituição pública destacou também que, apesar de alguns fatores desestimularem a participação no ENADE, algumas instituições particulares, diferente do que ocorre nas públicas, dão algum incentivo para o aluno fazer a prova. Veja-se o comentário a seguir:

Faculdades públicas, não incentivam nada ao aluno a fazer o ENADE. (...).
Faculdade particular não. Tem algumas que dão incentivo, dependendo da nota eles dão desconto na mensalidade. (E82).

Uma falha do ENADE apontada por coordenadores de todos os tipos de instituição foi a possibilidade de algumas instituições ficarem a serviço do ENADE, se tornando então “formadoras de notas para o ENADE”, o que reflete a preocupação demonstrada por Nunes e Barbosa (2009) quando relatam que algumas instituições de ensino superior apenas transportaram, para os seus projetos pedagógicos, as competências identificadas em documentos do Ministério da Educação. De acordo com esses autores, essa situação é um indício de que tais instituições estejam mais preocupadas com o sentido normativo do que com o sentido real e efetivo do que representa uma formação baseada em competências. O fato de algumas instituições jogarem com as regras é visto com ressalvas pelos coordenadores, que enxergam nisso um meio de distorcer os resultados, conforme relato a seguir, de um coordenador de instituição pública:

Todo critério que você cria, sempre tem um São Paulo F.C. pra jogar feio, sem graça, mas ser campeão brasileiro. O que você faz? Você joga com a regra. (...) A questão do ENADE cai nesse mesmo problema de todo processo decisório. Então quem é melhor? Quem joga bonito ou quem é o campeão? (E41).

Os coordenadores das instituições de alto investimento entendem que o ENADE permite que o MEC tenha um controle melhor com relação às instituições que agregam valor e as que precisam ser descredenciadas. Uma observação interessante de um coordenador desse grupo é a de que os próprios indicadores do ensino superior advogam contra o MEC:

Ele (o MEC) te dá um indicador chamado CPC (...) e o CPC calcula o delta do aluno, que é quanto ele estava na entrada e quanto ele está na saída. Ora, como é que eu posso ter um bom aluno saindo se eu recebo um aluno ruim de matemática e de português que são básicos? (E2).

Os coordenadores das instituições de baixo investimento acreditam que os critérios do ENADE são mais duros com as instituições privadas, especialmente com as menores. Foi destacada também por esse grupo a postura dos avaliadores que costumam ser mais rigorosos com as instituições privadas. Esse grupo também destacou problemas na parte burocrática da relação com o MEC, que envolve aspectos políticos:

O avaliado, por exemplo, tem que seguir uma série de rigores que o MEC exige, mas o MEC não faz a parte dele, que também tem os prazos e não cumprem (...) você tem que criar sempre um artifício político interno, dentro do MEC, pra ter os seus processos em andamento porque se você segue a regra você é penalizado por isso. (E1).

Por outro lado, esses coordenadores, que atuam em instituições de baixo investimento, reconhecem que o ENADE tem o aspecto positivo de obrigar os empresários do ensino superior a pensar em qualidade. Entendem esses coordenadores que o ENADE tende a eliminar as instituições que não são competitivas em termos de qualidade.

Os coordenadores de instituições públicas têm, geralmente, posições críticas acerca de algumas políticas educacionais. Houve quem afirmasse que a política federal com relação ao ensino superior estaria distorcendo o papel das universidades. Veja-se:

Há uma política pública federal de aceitar mais do que deveria (...). Nosso objetivo aqui não é formar profissional, é fazer conhecimento, e eu vou fazer conhecimento com os melhores, aí se a gente se submete às políticas a gente vira formação profissional. (E41).

Há uma controvérsia nesse grupo com relação à divulgação da nota do ENADE. Entre os coordenadores das instituições públicas há quem defenda que o aluno não deveria saber a nota que tirou no ENADE nem por curiosidade, e por outro lado, há quem desejaria que a nota do aluno no ENADE fizesse parte do histórico dele.

Os professores das instituições de baixo investimento consideram o ENADE positivo por medir se a faculdade está, realmente, agregando valor à formação do aluno. Um professor desse grupo destacou que o ENADE seria melhor se fosse anual e não a cada três anos:

Quando (a avaliação) era anual, no provão, todo ano o dono de uma faculdade ruim recebia uma má notícia, agora ele recebe uma má notícia e fica dois anos enrolando. (E37).

Os professores das instituições públicas entendem que o ENADE surge da necessidade de transparência com relação aos cursos de graduação do país. Aqui houve também quem defendesse que a nota do aluno no ENADE deveria constar no seu histórico, alegando até uma questão de justiça social:

A nota do ENADE deveria vir no currículo do aluno, assim quem contrata teria como comparar e acabaria com essa coisa elitista e nojenta de se dar preferência a um aluno que veio de uma faculdade mais conceituada àquele ótimo aluno que veio da faculdade emergente que ele pôde pagar (...). Se você tem uma nota geral, você faz justiça social. (E65).

Visto que a maioria dos entrevistados apontou falhas nos critérios de avaliação do ENADE, provavelmente ele não seria, nesse momento, um instrumento adequado para se promover justiça social. Outro professor desse grupo destacou que embora o ENADE possa ser injusto com algumas boas instituições, ele é bastante eficaz na eliminação de instituições de baixa qualidade conforme depoimento a seguir:

Eu acho que o ENADE não se aplica muito bem a detectar o que é bom, mas ele parece muito efetivo pra detectar o que é muito ruim, e isso já é um ganho. Tirar, descredenciar, acabar com um montão de cursos que são absolutamente ruins. (E45).

Os alunos das instituições de alto investimento entendem que o ENADE, apesar de poder cometer algumas injustiças, especialmente pelo não comprometimento de alguns alunos com a prova, tem aspectos positivos e é necessário. Entretanto, em sua maioria esses alunos não acreditam que o ENADE tenha influência na qualidade dos seus cursos.

Já os alunos das instituições de baixo investimento, em sua maioria, acreditam que o ENADE tenha influência na qualidade do seu curso. Eles enxergam o ENADE como um *feedback* que a faculdade utiliza para aprimorar a qualidade dos seus cursos. Embora a maioria entenda que o ENADE é necessário, apareceram nas entrevistas opiniões de que o ENADE não acrescenta nada, não faz nenhuma falta e, por isso, poderia deixar de existir.

Os alunos das instituições públicas também acreditam que o ENADE tenha influência na qualidade do seu curso, e, mais ainda, que se o curso for bem avaliado abrirá portas no mercado de trabalho. Por outro lado, muitos desses alunos não consideram o ENADE um medidor fiel da realidade das instituições, o relato a seguir demonstra isso:

Eu fiz a prova em 2009 (...) eu acho que (...) deveria ser uma prova que exigisse um pouco mais e tivesse questões mais desafiadoras. Eu não achei uma prova adequada para avaliar e dizer se a faculdade “B ou C” é boa ou a faculdade “B ou C” é ruim. (E70).

5.1.3 Atuação do CRA

No que diz respeito à atuação do CRA, logo surge a discussão sobre a tentativa do órgão de fazer com que determinados cargos sejam exercidos apenas por administradores. Esse tema divide opiniões porque enquanto alguns veem isso como uma tentativa de se criar uma reserva de mercado prejudicial à sociedade e ao próprio desenvolvimento da categoria, outros acreditam ser justo e necessário esse pleito. Entre os coordenadores entrevistados, apenas um, de uma instituição de alto investimento se manifestou contra esse tipo de atuação do CRA:

Reserva de mercado nesse momento é perigoso pra própria profissão, porque a profissão está amadurecendo ainda (...). A gente precisa discutir é carreira que é outra história, não é reserva de mercado, é o que é a carreira do administrador. (...). A gente precisa discutir o que importa, a gente perde muito tempo discutindo o que não importa. (E2).

Os demais coordenadores entrevistados que se manifestaram com relação a esse assunto, de algum modo se mostraram favoráveis a uma intervenção do conselho nesse sentido, e, em alguns casos, criticaram o conselho por não conseguir realizar essa tarefa de modo eficaz.

O CRA vem buscando (...) proteger ou criar mecanismos pra amarrar as vagas e as oportunidades de emprego e de trabalho para os administradores, para que sejam ocupadas apenas por administradores, coisa que o CREA, a OAB, o CRM e outros mais já fazem há muitos anos (...) tem uma atuação fraca do CRA e dos órgãos que deveriam proteger a profissão. (E47)

Já entre os professores que se manifestaram a esse respeito foram todos enfaticamente contrários a esse tipo de intervenção do CRA classificando essa tentativa como um pleito “ridículo” por parte do conselho. Esses professores atribuem o fato de o administrador perder espaço para outras profissões a deficiências na formação do administrador, que o coloca em

desvantagem com relação a outros profissionais. Argumentam os professores que assim como o administrador, existem também outros profissionais para os quais tal pleito não se justifica:

Querer algum tipo de reserva de mercado para o administrador, pra mim é um pleito ridículo, é a mesma coisa que querer que jornalista seja só o cara que se formou em jornalismo. (E45).

Outra professora, de uma instituição pública, foi ainda mais enfática em suas críticas, chamando essa prática de cartelização, e reforçando que o que deve ser olhada é a qualidade da formação do administrador:

Fazer uma escola de Administração bem feita credencia aquele profissional a ocupar com mais propriedade essa função, pelo resultado que ele vai, no exercício do seu trabalho, ser capaz de entregar, e não o contrário, você cartelizar, tornar a sociedade brasileira prisioneira de uma categoria profissional. (E65).

Com relação aos alunos das instituições de alto investimento, foi grande a quantidade deles que alegou desconhecer o que é o CRA ou qual a função dele. Alguns disseram que já ouviram falar e um aluno chegou a mencionar positivamente a atuação do CRA fazendo com que determinado concurso fosse destinado a administradores e não a pessoas com outras formações.

Os alunos das instituições de baixo investimento por sua vez, demonstraram um conhecimento um pouco maior sobre o CRA, muitos mencionaram a carteirinha, alguns disseram que tem a carteirinha de estudante do CRA, outros que já pediram a carteirinha, e o que chama mais atenção desse grupo de alunos com relação ao CRA são os cursos oferecidos pelo conselho. Aqui também houve quem defendesse a prática do CRA deveria ser a de proteger o mercado para os administradores e que, comparativamente a outros conselhos a atuação dele é fraca:

Outro dia eu estava conversando com dois donos de farmácia e o pessoal (do conselho de farmácia) faz fiscalização para saber se tem farmacêutico (...). E nós não temos apoio nenhum do nosso conselho e isso tem que ser visto. (E62).

Os alunos das instituições públicas foram os que, aparentemente, melhor conheciam o CRA. Em sua maioria foram críticos ao CRA alegando que ele é um conselho ainda fraco, com pouca força política para favorecer os administradores. Houve quem dissesse que o CRA só serve para arrecadar mensalidade. Houve também manifestações de que o CRA deveria ser mais eficiente na proteção do mercado para o administrador:

Você vê aí nas empresas, nos setores de Administração, profissionais que não são de Administração. (...) nós que passamos anos nos dedicando a profissão e chega na hora de ir para o mercado de trabalho estão ocupando as nossas vagas. E nós ainda pagamos um conselho que deveria atuar, mas não atua, em nossa defesa. (E81).

5.2 Categorias relativas às Instituições de Ensino Superior

Fazem parte desse grupo as seguintes categorias: questões mercadológicas das IES, paradigmas e objetivos do ensino, investimento das IES, qualidade do curso e do ensino, e, finalmente, atendimento ao aluno.

5.2.1 Questões Mercadológicas das IES

Assim como vários autores já mencionados (ALCADIPANI, 2005; BERTERO, 2006; CALBINO *et al*, 2009; CALDERON, 2004; MAINARDES e DOMINGUES, 2010; NICOLINI, 2003; NUNES e BARBOSA, 2009; PAULA e RODRIGUES, 2006; SOUZA-SILVA e DAVEL, 2005), os coordenadores das instituições de alto investimento se mostram preocupados com a mercantilização do ensino superior, especialmente do ensino de graduação em Administração. Entretanto, eles reconhecem a necessidade das instituições privadas serem lucrativas. Veja-se:

Eu acho que as instituições têm estratégias de vendas de cursos porque elas precisam vender, é iniciativa privada, não é? Agora o que a gente precisa ter cuidado é para que o ensino não se torne uma mercadoria, para que o aluno não tenha aquele discurso de eu sou o cliente, eu estou pagando. (E2).

Nesse grupo também se manifestou uma preocupação com relação à desvalorização da categoria resultante da mercantilização do ensino em Administração. Por outro lado, esse grupo de coordenadores acredita que o problema esteja sendo resolvido gradativamente, ou pelo próprio mercado, ou por consequência de políticas públicas de educação conforme os depoimentos a seguir:

Se bem que o próprio mercado agora está dando conta de se resolver, resolveu isso, porque tem várias faculdades fechando. (E39).

... E (existem) escolas, por outro lado, que são fábricas de diploma, que querem ter 100 alunos dentro de sala, que não estão muito preocupadas com qualidade (...) e o governo vem combatendo fortemente esse grupo (de escolas). (E47).

Os coordenadores das instituições de baixo investimento reconhecem que ocupam um nicho de mercado que não é o mesmo das instituições de alto investimento. Em uma das entrevistas foi relatado que o perfil de aluno que eles recebem, e o aluno que eles formam, em geral, não é o aluno que vai competir no mercado pelas mesmas vagas que os alunos das instituições de alto investimento:

Para posições mais estratégicas, você precisa de um profissional com uma visão, uma capacidade de análise conceitual mais significativa, alguém que consiga entender e antecipar os cenários, quer dizer, não é esse aluno, que vem, em média, com um ensino básico fraco que vai desempenhar essas atividades. (E1).

Esse raciocínio compartilha o exposto por Castro (1974; 1981) quando este pondera que pessoas que ocupam posições mais elevadas em uma organização são, necessariamente,

pessoas com visão de conjunto, lucidez e perspicácia, e que os estudantes deveriam receber formação compatível com suas futuras ocupações. Apesar disso, os coordenadores de instituições de baixo investimento afirmam estar contribuindo para o crescimento profissional e a colocação desses alunos no mercado de trabalho, e acreditam também estar atendendo a uma demanda do mercado:

A parte administrativa precisa de gente na base da pirâmide, precisa conhecer, por exemplo, a parte do dia a dia do RH, das outras questões. É esse profissional que a gente privilegia a formação aqui, não é o cara da elite. (E1).

A concorrência entre as instituições foi bastante abordada pelos coordenadores das instituições de baixo investimento. Entretanto eles acreditam que, apesar das dificuldades inerentes ao atendimento de uma grande quantidade de alunos, é justamente essa grande concorrência entre as instituições que impede os empresários da educação de descuidarem da qualidade dos cursos:

Você tem muito aluno (...) é muito mais difícil de você atingir essa “galera”, mas para o empresário é muito negócio, porque ele tem quantidade de alunos, mas se ele descuidar da qualidade ele vai se perder. (E38).

Esse depoimento vai ao encontro do argumento apresentado por Mainardes e Domingues (2010) quando esses autores afirmam que, no Brasil, especialmente nos cursos de Administração, o aumento da competitividade leva as instituições a buscarem formas de atrair e reter seus estudantes. Desse modo, de acordo com esses teóricos, muitas universidades, visando se distinguirem de seus concorrentes, aumentaram seus investimentos para fortalecerem sua imagem de prestígio e qualidade. No entanto, é necessário questionar, com relação a essa perspectiva, se a qualidade do curso é o principal atributo que o aluno busca no momento em que escolhe a instituição na qual pretende estudar.

Os coordenadores de instituições de baixo investimento entendem que essa questão do mercado também faz com que as demandas do trabalho deles sejam um pouco diferentes das dos coordenadores de instituições pública:

Na instituição privada ele (o coordenador) tem que funcionar como um gestor (...) é alguém que tem que estar ligado também até nas questões mercadológicas, porque a concorrência hoje é cada vez maior e isso acaba impactando na forma captação de alunos. (E1).

Um coordenador de instituição pública mencionou que quando lecionou em faculdade privada sofreu pressão para evitar reprovações, tendo em vista que isso aumentaria as desistências. Esse coordenador também opinou que a formação voltada para as exigências do mercado não é o caminho ideal para os cursos de Administração.

Os professores das instituições de alto investimento demonstraram entender que essas questões de mercado sempre terão algum impacto nos aspectos didáticos e pedagógicos dos cursos, pois quando vai se implantar alguma coisa inovadora há um impacto nos custos que podem encarecer o curso. Há, entretanto, o exagero, que pode criar o perigoso dilema entre exigência e manutenção dos alunos, e culminar com a transformação do aluno em um cliente. Apesar de não acreditarem que isso ocorra nas instituições em que trabalham, eles afirmam que isso é uma realidade em algumas instituições de ensino superior:

Tem alunos que já me disseram: ah, eu sou cliente, e eu sou obrigada a explicar: não meu querido, você não é cliente (...) eles têm essa construção na cabeça, e se eles têm essa construção na cabeça é porque ela existe no mundo, eles não inventaram isso. (E12).

Os professores das instituições de baixo investimento destacaram que o curso de Administração tem características que o tornam altamente rentável para as instituições:

É um curso em que você tem a necessidade de uma infraestrutura mínima (...). Então é um curso altamente rentável porque a procura é muito grande (...) é muito bom porque você pode colocar 100 pessoas dentro de uma sala de aula. (E35).

Os professores de instituições públicas, em geral, também expressam preocupação com a mercantilização, e a consequente banalização, do ensino superior. Essa banalização, de acordo com Souza-Silva e Davel (2005) ocorre em virtude do esquecimento de valores essenciais que permeiam a noção de educação universitária. Os professores de instituições públicas entendem que essa lógica puramente mercantil também é reproduzida em todos os tipos de instituições de ensino superior:

Isso (a mercantilização) não ocorre só nessas faculdades que a gente está falando (baixo investimento), essa lógica acaba também sendo reproduzidas em outros locais, em universidades de peso também. (E36).

A mercantilização do ensino impõe, na visão desses professores, grandes dificuldades de se operar no campo da meritocracia nas instituições privadas, pois há muitas preocupações com a perda de matrículas. Outro professor de instituição pública estabeleceu um padrão de comparação entre instituições públicas e particulares de baixo investimento para explicar a interferência das questões mercadológicas na qualidade dos cursos:

Um aluno em sala de aula em uma universidade pública custa R\$ 2.000 por mês. (...). Se o cara custa R\$ 2.000 aqui, como é que você faz uma faculdade que é capaz de cobrar R\$ 300? É o lado perverso do que é ser empresário: pra ele oferecer a R\$ 300, ele tem que aumentar a quantidade de pessoas que pagam e diminuir o custo dos fornecedores, basicamente a mão de obra de professores. (E45).

Apesar de sustentar que o professor da instituição pública tem tempo para cuidar dos alunos, das aulas, fazer pesquisa e extensão, enquanto o professor de instituição privada de baixo investimento tem que ficar muito tempo em sala de aula sem tempo para mais nada, o que explicaria a diferença na qualidade dos cursos, esse professor argumenta que mesmo essas instituições estão cumprindo o papel a que se propuseram:

Do modo em que a gente, sociedade como um todo, deixou essas coisas serem criadas, elas estão fazendo o papel delas, oferecendo o melhor produto possível, pelo menor preço possível para o mercado que está pedindo. (E45).

Por outro lado, esse professor questiona o que poderia ser colocado no lugar das instituições voltadas para o lucro. Ele afirma não saber se, por exemplo, prover universidade gratuita para todos, transferindo o custo para toda a sociedade, seria um modelo melhor. Apesar de todas as restrições ao modo como esse mercado foi estruturado, ele reconhece que essas instituições, de algum modo, trazem também uma contribuição importante no sentido da inclusão social:

Conheço várias pessoas que são profissionais hoje que estão atuando e contribuindo para a sociedade, oriundos dessas instituições. E se não tivesse elas por R\$ 300,00? O que ele ia fazer? Ia ficar fora? (E45).

Esse depoimento vai ao encontro da interpretação de Calderón (2004) segundo o qual as instituições de ensino superior particulares, com fins lucrativos, possibilitam a democratização do acesso ao ensino superior, ampliando e diversificando a oferta de produtos educacionais.

5.2.2 Paradigmas e Objetivos do Ensino

Falando sobre os diversos paradigmas e objetivos que norteiam o curso de graduação em Administração, os coordenadores das instituições de alto investimento acreditam que o ensino de Administração passou a dar um pouco mais de atenção ao estudo de assuntos nacionais e também tem caminhado para um perfil mais empreendedor, conforme ilustra o depoimento a seguir:

Eu tenho hoje um mercado interno muito forte, então eu tenho que me preocupar com esse aluno pra entender o contexto em que ele se situa. (...) a Administração evoluiu muito nesse sentido e na entrada do empreendedorismo, que nesses últimos 10 anos entrou fortemente no currículo das faculdades e das universidades. (E47).

Críticas foram feitas com relação às construções de projetos pedagógicos, que na prática, apenas reproduzem os parâmetros estabelecidos pelo MEC:

Tem esse discurso das competências e tal, mas você fazer isso (...) é muito complicado, (...) eu acho que o pessoal segue uma receitinha de bolo, vai pelas coisas que são impostas pelo próprio agente regulador, que é o MEC, os conselhos e tal. (E39).

Eles também rejeitam a ideia de um curso pensado com a lógica do empresário por entenderem que, nesse caso, faltaria crítica. Um dos coordenadores desse grupo acrescentou que a lógica do curso não é mais puramente pautada no lucro financeiro:

O curso de Administração tem sido a locomotiva de uma discussão importante que é a discussão da sustentabilidade, da preocupação ambiental e social, (...) até alguns anos atrás, a preocupação única e específica era lucro financeiro e acabou. (E47).

Os coordenadores das instituições de baixo investimento, por sua vez, entendem que o discurso e as práticas da Administração refletem os valores da sociedade na qual ela está inserida, e, portanto, ainda são predominantemente utilitaristas:

É claro que a questão da responsabilidade social não vai ser suficientemente, ou corretamente, bem abordada, porque na verdade nós somos reflexos desses valores que predominam na nossa sociedade. (E1).

Esses coordenadores enxergam na missão de suas instituições a intenção de transformar a vida das pessoas por meio da educação. Argumentam que é preciso entender o que o aluno está demandando, e no geral, eles demandam a empregabilidade, o que faz com que uma coordenadora desse grupo defina o seu curso como “educação para o trabalho”, o que vem ao encontro do argumento de Neves e Fernandes (2002) de que a política da

educação superior brasileira passou a ter como prioridade a capacitação da força de trabalho para adaptar a tecnologia produzida no exterior e conformar este novo trabalhador qualificado às novas exigências da cultura empresarial. Os coordenadores de instituições de baixo investimento entendem ser inevitável o setor privado preencher um espaço em que ele visualize um mercado com possibilidade de ganhar dinheiro, mas entende também que a educação não pode ser tratada como *commoditie*. Esses coordenadores também destacaram que em algumas instituições entraram incorporadores oriundos da área financeira que nada entendem de educação e, por isso, nessas instituições tudo é feito de forma padronizada e de cima para baixo, sem a participação dos professores.

Os coordenadores das instituições públicas atentam para o modelo de ensino superior que está sendo desenvolvendo no país. Relatam que o aluno que chega a universidade, especialmente aquele oriundo do ensino médio público, tem dificuldade de lidar com a discussão acadêmica, o que tende a tornar a universidade uma escola, ao invés de um centro de discussão. É possível perceber que, de acordo com a percepção de alguns desses coordenadores, as escolas não são centros de discussão. Um coordenador desse grupo opinou que as faculdades caminham para formar funcionários e não empreendedores.

Eu acho que as faculdades de Administração estão a cada dia mais convencidas de que têm que formar um bom funcionário e não um empreendedor. (...) eu pego aquele conhecimento e passo para ele, para que ele possa usar na empresa daquela maneira. Eu te ensino como ser o melhor funcionário possível. (E41).

Outro coordenador desse grupo entende que o curso deixou de focar apenas multinacionais estrangeiras com o intuito de se adequar melhor à necessidade do que as empresas estão procurando.

Apesar de aspectos financeiros não afetarem os pedagógicos em instituições públicas, esses coordenadores revelaram outra questão que afeta de maneira similar tais instituições: o fator político.

Na verdade isso aqui é uma política pública (...) na universidade pública, esses programas desesperados de fazer política com a universidade pública nunca deram certo. (E41).

Houve também, nesse grupo, quem entendesse que algumas instituições privadas, especialmente as aqui tratadas como de alto investimento, seriam “blindadas” com relação a essa interferência dos aspectos financeiros sobre os pedagógicos. Também de forma crítica foi dito por um coordenador desse grupo que em muitas instituições o único aspecto pedagógico é atender às normas do MEC.

Os professores das instituições de alto investimento afirmam não ter havido, na prática, nenhuma mudança na orientação dos cursos de Administração no que se refere aos seus paradigmas e objetivos. Ele continua seguindo uma lógica instrumental, salvo em casos específicos, quando algum professor oferece uma abordagem um pouco mais crítica. No geral, esses professores entendem que o que ocorre é sempre uma adequação ao mercado.

Se o mercado demanda uma carga maior de finanças (...) a carga de finanças vai aumentar no currículo. Então a gente meio que é direcionado um pouco pelo mercado. (E15).

Entretanto, esse grupo de instituições, de acordo com o relato dos professores, parece estar caminhando mais aceleradamente para uma integração maior das disciplinas, a chamada transdisciplinaridade. Já há relatos de funcionamento dessa experiência, de se dar uma visão mais holística por meio de disciplinas que integram assuntos diversos, tema abordado, de algum modo, por vários autores (GONÇALVES-DIAS *et al*, 2009; CARVALHO NETO, CARVALHO e OLIVEIRA, 2009; BUARQUE, 2010). De acordo com esses professores, há uma resistência inicial dos alunos até que eles entendam melhor a proposta.

O aluno não consegue entender muito bem porque ele tem que fazer uma disciplina que tem que *linkar* três áreas da Administração, sendo que ele vai trabalhar só com finanças (...) tem um pouco de resistência do aluno, mas depois que ele entende a lógica ele gosta. (E15).

Esses professores também criticaram a lógica mercantilista que permeia a maioria dos cursos das instituições privadas. Durante as entrevistas citaram instituições que oferecem brindes para os matriculados e que chamam a atenção do professor quando o número de notas baixas está acima de um nível considerado adequado e que tratam o aluno como um cliente. A educação para o mercado também foi criticada por professores desse grupo:

A gente tem que educar os nossos alunos para a vida. E aí sim, dentro desse escopo maior, você vai educar para o mercado, mas não educar para o mercado (somente), (...) tem que educar o cara pra vida e aí o mercado é uma parte da vida desse cara, não tem como deixar de ser. (E15).

Esses professores também argumentaram que se usa muito modelo importado e com poucas adaptações embora vislumbrem um movimento em algumas universidades que tenta mudar isso.

Nas entrevistas com os professores das instituições de baixo investimento pode ser constatada a utilização da prova do ENADE como principal agente norteador de alguns cursos:

A gente está fazendo várias mudanças, mas só que a gente está vivendo em função do ENADE, e não está se preocupando com a mudança de paradigma, eu acho que as mudanças só vão ter efeito se tiver mudança de paradigma. (E34).

A mesma professora contesta essa preparação para o ENADE promovida pela instituição em que trabalha que envolve cursinho para o ENADE e pode se voltar contra a própria instituição:

O conhecimento tem que estar solidificado no aluno e se fizer uma pergunta abrangente, porque agora o ENADE está tentando ser mais abrangente, o aluno tem que saber responder. (E34).

Entendem esses professores que os objetivos do curso de Administração, de modo geral, não mudaram muito, apesar de ter mudado o direcionamento das instituições que ofereciam o curso:

Era uma orientação de formar muito mais o cientista do que o técnico aplicador de tecnologia estrangeira. (E37).

De fato, especialmente entre os professores das instituições de baixo investimento, é muito comum o discurso de que a instituição em que trabalham tem como objetivo formar para o mercado, a chamada educação para o trabalho:

(o objetivo da instituição em que trabalho é) formar um profissional de mercado. Não necessariamente formar um profissional que vá ter uma visão mais ampla, mais holística. (E35).

Houve também quem responsabilizasse, em parte, os alunos, pelo fato de a formação ter um paradigma instrumental:

(O paradigma dos cursos) é totalmente taylorista, ainda valorizamos Taylor. Inclusive os alunos pedem isso (...). Eles preferem ser mandados, eles preferem o roteiro a abrir a discussão e deixar que eles construam o roteiro. (E33).

Por outro lado, a participação dos empresários na chamada formação para o trabalho também foi comentada.

Os empresários reclamam muito que a faculdade está muito distante do mercado, só que o empresário não quer um aluno que seja formado em marketing, (...), o empresário quer o aluno que seja formado em marketing de bancos, dentro do sistema que aquele banco comprou. Não dá. (E37).

Esse mesmo professor entende que, em geral, o que os empresários buscam é uma transferência de responsabilidade para as faculdades.

O problema é que boa parte do empresariado quer transferir a responsabilidade do treinamento, (...) do seu funcionário para a universidade. Não funciona. Não cabe à universidade ensinar a prática, porque cada prática, em cada empresa vai ser diferente. Cabe à universidade dar uma boa formação teórica para que o aluno saiba se adaptar a realidade que ele está vivendo. (E37).

Na visão desse grupo de professores, pouca coisa foi incorporada à formação do administrador moderno:

O que se incorporou de 60 pra cá é pouco mais do que a teoria da contingência. (...). Tudo o que veio se discutindo de novos campos da Administração e que tem um impacto muito forte na vida real, na vida profissional ou lá no chão de fábrica não foi incorporado. (...) A graduação continua sendo tecnicista. (E37).

A existência de várias instituições, que oferecem muitas vagas nos cursos de Administração, faz com que o vestibular, diferente do que ainda acontece em cursos como medicina, por exemplo, não seja mais o grande filtro para o estudante que pretende fazer Administração. Com isso, um dos professores de instituições de baixo investimento entrevistados afirma que as instituições precisam filtrá-los nos primeiros anos do curso, mas algumas utilizam um filtro menos nobre:

Você vai selecionar lá dentro quem efetivamente tem perfil, quem tem as competências necessárias. O problema é quando a instituição entende que o funil é o caixa. Aí você vai lançar qualquer tipo de administrador pra fora. (E37).

É o problema da sobreposição de aspectos financeiros e mercadológicos nos pedagógicos. Houve, nesse grupo, quem argumentasse que nem mesmo as faculdades públicas estão livres desse dilema:

Eu acho que, normalmente, as instituições sobrepõem os objetivos mercadológicos aos objetivos educacionais e pedagógicos, isso não é a universidade que eu trabalho nem a da esquina, são todas, inclusive as públicas. (E33).

Houve também quem defendesse que, mesmo nas instituições de baixo investimento essa relação entre aspectos mercadológicos e pedagógicos poderia se dar sem maiores problemas se as instituições entendessem que determinados investimentos são inevitáveis:

Ela (a instituição) tem que entender que tem coisas que, minimamente, ela vai ter que meter a mão no bolso pra pagar. (...) eu não vou ter laboratório, nem simulações, nem nada disso. Sim querido, mas você vai ter que treinar professor. (...) a instituição não quer ter despesa nenhuma. (E37).

Esses professores reconhecem que o perfil dos seus alunos não é o mesmo do dos outros tipos de universidades e reconhecem que suas instituições, em geral, tentam se adequar a esse perfil. Muitas oferecem cursos de nivelamento, especialmente em matemática e língua portuguesa. Por outro lado, há que se ter claro o que significa se adequar ao perfil do aluno:

Eu já discuti isso com a coordenadora, o que é o perfil do aluno? Então o aluno tem esse direito de ser fraco e a gente abaixar o nível pra ficar no perfil dele? (...) Ou não, ou (vale) o que a gente combinou, em um colegiado, aprovado pelo MEC, uma ementa, uma direção para o curso, uma unidade de direção para o curso? (E33).

Em outras entrevistas, depoimentos de professores de instituições de baixo investimento, ainda que de maneira subliminar, sugerem que essa “adequação” esteja ocorrendo de forma imprópria, reduzindo o grau de dificuldade do curso.

Eles dão pouca Matemática (...) porque os alunos têm essa limitação, e não têm esse interesse também. Então, dentro do perfil dos alunos que eles atendem, eles pretendem sempre dar um serviço de qualidade. (E34).

Os professores de instituições públicas reconhecem como vantagem de estar na universidade pública a maior autonomia e liberdade:

Ela (universidade pública) a te dá uma liberdade para, por exemplo, você chegar à sala de aula e criticar a própria área que você está inserido, coisa que na faculdade particular muitas vezes você é coibido de fazer. (E36).

Um dos professores de instituição pública diz perceber uma disputa de concepções no âmbito dos cursos de Administração entre uma visão mais instrumental *versus* uma visão mais holística, que entende a Administração como algo que se insere no plano das ciências humanas e das relações sociais, que vem sendo pelas ciências sociais pelos motivos expostos a seguir:

Porque está existindo uma percepção por parte das empresas, de que, no fundo, não é o cálculo que garante o lucro, são entendimentos, relações, construções entre cliente e organização, entendimento entre as pessoas que constituem as empresas. (E64).

Outro professor desse grupo argumenta que a lógica mercantil das faculdades é um reflexo da entrada da lógica das empresas no meio acadêmico:

Essa racionalidade, essa lógica, que é a lógica das empresas (...) acabou adentrando também na academia. Então as políticas pedagógicas que são pensadas atualmente, elas meio que estão documentadas nessa lógica também. (E36).

A lógica da formação para o trabalho foi também abordada de forma crítica por esse grupo de professores, que argumentam ser complicado atender à formação para o mercado devido à diversidade deste. Na realidade, entendem esses professores, que quando se diz que a pretensão é formar para o mercado, se quer dizer, na realidade, que a intenção é formar para determinada indústria do mercado, e formar um administrador para o mercado do turismo, por exemplo, é diferente de formar um administrador para o mercado de minério:

Todas as organizações, ao contratarem um administrador, sabem que vão ter que aculturar o administrador, então que ele seja aculturado, mas pensar em formar o administrador já aculturado é ter que imprimir uma complexidade muito maior na formação desse aluno do que ela já tem, porque a diversidade daquilo que se chama mercado é muito grande. (E64).

Nesse grupo de professores também foi manifestada a opinião de que a lógica empresarial, partindo de um paradigma puramente instrumental, é válida em cursos técnicos, mas não no ensino superior.

Você tem que formar profissionais que possam pensar nos problemas relativos à gestão da Administração de forma crítica (...) isso não acontece quando você tem uma preocupação meramente instrumental. (E36).

Houve também um contraponto. Uma professora de instituição pública critica o excesso de discussões nos cursos de Administração das instituições públicas e prega um ensino mais pragmático

Se você está contratando um administrador você está contratando alguém pra fazer o que deve ser feito (...), mas não alguém pra fazer um debate sobre o que se deve fazer. (...) o papel do administrador é tirar (os projetos) do papel e transformar aquilo no fazimento, esse é o papel do administrador na sociedade. (E65).

Esse grupo de professores também demonstrou descontentamento com o fato de não se discutir o contexto nacional, de se privilegiar a discussão fundamentada em outros contextos, distantes da realidade dos alunos.

Com relação ao currículo do curso, um professor afirmou que o da instituição que ele trabalha está desatualizado em 10 anos e que isso é comum nas instituições públicas. Ele argumenta que isso se deve a problemas estruturais e à necessidade de uma maior aproximação entre os professores e a direção acadêmica dessas instituições:

Normalmente (nos cursos de Administração das federais) é o coordenador e o colegiado da graduação que decidem tudo sobre o curso, menos a atualização pedagógica e curricular. E isso eu acho que passa por uma relação ruim entre os professores e a direção acadêmica. (E21).

Entre os alunos, chama atenção o clamor por mais prática no curso, que é comum em todos os tipos de instituições estudadas. Nesse sentido, há pedidos de um maior contato com o mercado por meio de palestras de profissionais, convênios com empresas, visitas programadas, atividades extracurriculares etc.

Entre os alunos de instituições de alto investimento houve uma percepção, contrariando o que pensam muitos educadores da área, de que deveria ser utilizado ainda mais material importado nos cursos. Uma aluna disse que isso deveria acontecer porque entende que a qualidade do material importado é superior. Esses alunos também se manifestaram incomodados com a fama que o curso de Administração carrega, de ser um curso para quem não sabe o que vai fazer. Também se queixaram da falta de foco do curso, que consideram muito generalista. Outros entendem que o curso é apenas uma base para o aprendizado, que ocorre muito mais na prática.

Eu acho que o curso de Administração é uma base para você trabalhar, mas você aprende muito mais na prática do que no próprio ensino. Mas é uma base. Ele na verdade vai me dar uma base para que eu cresça profissionalmente. (E25).

Esse grupo de alunos envolve muitos filhos de grandes empresários, e apesar de alguns atribuírem um foco maior em grandes empresas a uma decorrência natural dessa característica, houve também quem se queixasse desse foco sentindo falta de um maior conteúdo sobre empreendedorismo:

A maioria (dos professores) pega empresa grande como exemplo e todo mundo trabalha em cima daquilo, e você só trabalha em gerenciamento, não trabalha com empreendedorismo. (E17).

Outro aluno de instituição de alto investimento elogiou sua instituição por oferecer disciplinas relacionadas ao empreendedorismo:

Aqui também tem a questão do empreendedorismo, (...) eu fiz uma matéria que era obrigatória, mas têm outras, e eu acho isso bem legal, seu eu pudesse pegar eu pegaria mais grade (disciplinas relacionadas a empreendedorismo), acho que é necessário, eu acho ótimo a faculdade oferecer isso. (E56).

Esse grupo de alunos entende que o ensino que lhes é oferecido é de muito boa qualidade, e que o fato de se estar pagando o curso não faz com que ele não seja bastante exigente.

Eles não estão aqui pra passar a mão na cabeça porque você paga uma mensalidade, não estão passando a mão na cabeça porque você é filho de fulano ou de cicrano. Aqui eles estão promovendo um ensino de qualidade e você tem que se virar, porque eles não querem formar qualquer um. (E51).

Por outro lado, entre esses estudantes também houve quem pretendesse ter algo mais parecido com a chamada educação para o trabalho, tão criticada por alguns professores e coordenadores apresentados nesta tese.

Acho que às vezes eles ficam ensinando muito que nem antigamente e não ensinam tanto como mexer num *software* que vamos usar numa empresa por exemplo. (E19).

Entre os alunos das instituições de baixo investimento houve críticas direcionadas às disciplinas dadas *on-line*. Eles alegaram preferir o modo tradicional, pois consideram o conteúdo dessas disciplinas superficial e argumentam que as aulas dadas desse modo criam maior dificuldade.

Eu gosto que o professor pegue o giz mesmo e o lápis, tradicional. (...), tanto é que tem uma matéria aí que eu estou doida para denunciar, que é aquela matéria virtual, (...). Está sendo um exagero. (...) essa matéria virtual só dá dor de cabeça, o aprendizado é zero. (E71).

Às vezes uma aula online o professor não pode dar uma atenção porque é uma demanda muito grande. Às vezes uma aula online um único professor tem que atender quatro mil alunos, todos eles em locais diferentes (...) então isso aí acaba dando carência. (E79).

Esses alunos entendem que o objetivo do curso de Administração é colocar os alunos no mercado de trabalho. E muitos acreditam que o curso não vem proporcionando isso de maneira adequada. Apesar de o curso ter recebido críticas de vários alunos desse grupo por ser superficial, por não refletir a realidade do mercado de trabalho e por não verem aplicação no trabalho do que é aprendido em sala de aula, houve quem discordasse, e conseguisse ver essa aplicação:

Até o terceiro período eu apliquei muita coisa tipo planejamento, umas teorias que nós aprendemos eu pude botar em prática, visão de gestão. E os exemplos também são voltados para a realidade. (E74).

Entre os alunos de instituições públicas houve relato de mudanças no curso a partir de reivindicações dos alunos, mas que na realidade não atenderam ao clamor inicial desses alunos, que era o de tornar o curso mais prático:

Teve um debate, um protesto dos alunos para que houvesse um ensino mais prático, até que mudou: tirou uma Matemática, que eram duas, aí entraram várias aulas de Empreendedorismo, de Planos de Negócios, mas ainda assim eu acho que não torna o curso muito prático. (E27).

Aqui também se repetem varias críticas apontando que o curso é muito teórico e que não se consegue ver aplicação no mercado de trabalho do que se aprende em sala de aula. Houve quem dissesse que o seu curso, devido à grande carga de leitura e de teoria, se assemelha a formação de um “pensador” e não de um “profissional”, como se essas condições não se alimentassem mutuamente.

Eu não sei se isso é uma questão das faculdades públicas, nós somos formados de uma forma meio filosófica e é muita leitura, você não consegue efetivamente (...) visualizar o mercado de trabalho em sala de aula, você fica muito focado na leitura, leitura, leitura. É como se formasse pensador e não profissional. (E67).

Entretanto, nesse grupo de alunos também ocorreu uma exceção, alguém que enxerga no curso bastante aplicação. Entre esses alunos também surgiram críticas com relação ao curso ter um foco bem maior em grandes empresas, não dando a devida atenção a outros tipos de organização. Houve quem declarasse que sente falta de uma maior discussão sobre a área pública. Foi lembrado também, que os desafios nas empresas pequenas não são irrelevantes, e que seria necessária uma maior integração entre as disciplinas:

(...) Se eu for para uma empresa pequena, (...) eu vou fazer tudo na empresa, sendo que as aulas são bastante separadas, como se cada disciplina estivesse voltada só para uma coisa específica. O foco acaba sendo para uma multinacional e não é a realidade da maioria. (E27).

Um fato observado com relação a esse grupo de alunos foi que ninguém reclamou do nível de exigência do curso, pelo contrário, um aluno desse grupo reconheceu que o curso está no caminho certo exatamente por ser “bem puxado” e outro opinou que o curso deveria ser mais exigente.

Eu estou vendo que o ensino é bem rigoroso, está bem puxado mesmo, eu estou percebendo que eles estão nos preparando mesmo para esse mercado de trabalho e estão nos preparando bem. (...) pelo que eu estou vendo realmente está seguindo o caminho certo. (E30).

Se nos primeiros períodos os professores puxarem mais, mostrarem que esse aluno não vai passar para o próximo período se não souber escrever direito, acho que ajudaria, porque aí a pessoa não concluiria a faculdade. Acho que o curso deveria ser mais exigente. (E27).

A maioria dos alunos desse grupo relatou que há uma tentativa dos professores de trazer o curso mais para próximo da realidade dos alunos, procurando utilizar mais exemplos e casos nacionais.

5.2.3 Investimento das IES

Os coordenadores das instituições de alto investimento afirmam que suas instituições privilegiam a contratação de doutores para os seus quadros de docentes. Um deles admitiu que o seu quadro de professores é composto majoritariamente por mestres. São pouquíssimos os especialistas nessas instituições.

Os coordenadores das instituições de baixo investimento relatam a dificuldade de captar e manter doutores nos seus quadros, por isso o corpo docente dessas instituições é composto, primordialmente, por mestres, tendo, também, poucos especialistas, em geral professores mais antigos. Entre as causas apontadas para dificuldade que essas instituições têm de conseguir doutores para os seus quadros estão o fato de que o doutor começa a adquirir um perfil mais de pesquisador do que de sala de aula, que é a necessidade da imensa maioria

dessas instituições, e, além disso, alguns prestam concursos e vão para instituições públicas. Foi relatado também, por uma coordenadora desse grupo, que a instituição na qual ela trabalha está investindo na capacitação de todo o seu corpo de gestores:

A instituição agora está capacitando todo o corpo de gestores daqui, seja coordenador de curso, seja gestor de unidade, seja pessoal da supervisão acadêmica, eles estão pagando uma pós em gestão universitária pra gente fazer que fica *in company*. Isso não é qualquer instituição que faz. (E1).

Os coordenadores das instituições públicas demonstram que também essas instituições buscam, prioritariamente, doutores para os seus quadros. Há instituições que não abrem mais concursos para mestres, só havendo exceções quando não há procura ou se trata de uma especificidade muito grande.

Entre os professores das instituições de baixo investimento, houve reclamação no sentido da falta de estabilidade oferecida por instituições privadas de modo geral, talvez as instituições privadas devessem investir mais nesse sentido:

Isso é uma característica de qualquer universidade particular. Você depende de quantas turmas você vai ter todo semestre, se você perde turma você fica sem dinheiro mesmo. Há uma instabilidade, mas é uma instabilidade própria do mercado de trabalho de faculdade particular. (E46).

Os professores de instituições públicas, por sua vez, reclamam das dificuldades que as instituições públicas impõem aos pesquisadores:

Eu acho que a universidade pública dá pouco respaldo ao pesquisador. Nós temos dificuldades com financiamentos, com despesas para realização de eventos, tudo é muito demorado, custoso, reduzido... (E64).

Esses professores apontam dificuldades para conseguirem verbas, por exemplo, para viajar para um congresso, reclamam de falta de incentivos à publicação e relatam também a dificuldade de se conseguir uma licença para fazer doutorado no exterior.

Os alunos das instituições de alto investimento elogiam a estrutura física das suas instituições. Foram lembrados a disponibilidade dos livros, as bibliotecas, os computadores para fazer pesquisa, as salas de aulas equipadas, e até a monitoria oferecida pelos melhores alunos. Apesar de elogios à estrutura houve quem dissesse também que essa estrutura poderia melhorar porque o sinal do *wi-fi*, por exemplo, era ruim. Quando questionados sobre em que eles gostariam que suas instituições investissem, as respostas foram relacionadas a intercâmbio, bolsas e parcerias com faculdades do exterior, e até a estímulos à pesquisa por meio de bons projetos de iniciação científica, como foi o caso de um aluno que havia participado de um projeto desses e se decepcionado:

Deveria oferecer mais vagas de iniciação científica, (...) o professor até te orientar de alguma forma, eu sinto falta disso. O trabalho de iniciação científica que e ofereceram aqui foi o de pegar um papel e passar dado para o computador. (...). Falta um estímulo maior a pesquisa. (E44).

Os alunos das instituições de baixo investimento por sua vez, manifestaram o desejo de que as suas instituições oferecessem mais cursos extracurriculares e de extensão, mais incentivo à implantação da empresa júnior, varias melhorias estruturais incluindo bibliotecas, salas de aula e informatização, aumento no número de bolsas de estudos para os melhores estudantes, e houve até quem pedisse um nivelamento em língua portuguesa. Alguns estudantes relataram que houve interesse em montar uma empresa júnior na sua instituição, mas a ideia ainda não avançou:

Aqui não tem (empresa júnior). Eu queria fazer e falei com o (...) na época que ele era o coordenador e ele tentou levar o projeto adiante. (E62).

Nós não temos aqui empresa júnior e eu acho que nós deveríamos desenvolver um projeto, acho que nós iremos. (E63).

Com relação à estrutura, houve relato também de uma turma que, devido ao seu tamanho, tinha aula no auditório. Outros aspectos estruturais também foram lembrados na lista de desejos dos alunos das instituições de baixo investimento, tais como espaço para estudar e melhoria das bibliotecas. Um dos alunos falou sobre uma reportagem que ele havia assistido sobre o ensino na Coréia do Sul para falar da necessidade de se informatizar a instituição na qual ele estuda:

Mais de 90% dos alunos (na Coréia do Sul) já usam material tecnológico na sala de aula, bem mais avançado do que aqui no Brasil. Ai você vem para uma faculdade como a (...), e vê professor que ainda escreve com giz. Eu acho que é um retrocesso. (E75).

Outro aluno desse grupo defendeu o investimento em bolsas de estudos como estratégia para melhorar a nota no ENADE e, conseqüentemente, a imagem da instituição:

Acho que se você consegue premiar os alunos que vão bem no pré-vestibular da própria faculdade com bolsas, isso vai acabar melhorando a qualidade do ensino, do aprendizado do aluno e cai diretamente no ENADE. (...) as notas acabam sendo altas e isso contribui para a imagem da faculdade lá fora. (E79).

Com relação aos alunos das instituições públicas, eles também gostariam que suas instituições incentivassem mais a implantação de empresas júnior, em cursos de extensão voltados para a comunidade, em melhorias estruturais, especialmente no que diz respeito às ferramentas de informática. Além disso, gostariam que houvesse mais palestras e parcerias com empresas para incentivar o estágio. No que diz respeito às ferramentas de informática, houve relatos de precariedade nesse sentido, e houve também quem desejasse um investimento em softwares que são utilizados nas empresas para tornar o curso mais realista:

Nós temos um laboratório de informática muito precário, Datashow também muito precário, (...) e hoje em dia essas ferramentas são de bastante utilidade para você ter um ensino mais dinâmico e mais eficaz. (E82).

Podemos pegar os programas que são utilizados nas empresas (...), dar uma visão bem mais (...) realista, do que você ficar divagando sobre teorias que foram escritas há cem anos que não tem uma aplicação muito prática no teu dia a dia. (E83).

Entre esses alunos também houve relato de falta de apoio à empresa júnior:

Eu vi que estava muito desestruturada a (empresa júnior) daqui, porque tinha que começar do zero, tinha correr atrás de papelada, ir ao cartório etc... E os professores não apoiavam muito, nenhum professor queria contribuir, aí eu desestimulei. (E27).

As críticas desse grupo de alunos à estrutura de suas instituições passam, às vezes, por questões básicas:

Eu acho que o mínimo, quando nós falamos de curso não é só sala de aula, tem um banheiro, tem um refeitório, era para ter porque aqui não tem, tem o espaço, mas não estão oferecendo a refeição, e acho que é tudo um complemento isso aí banheiro, limpeza e refeição. (E26).

Eu acho que o curso deveria oferecer uma biblioteca melhor, a nossa biblioteca é muito fraca (...) não tem ar condicionado funcionando direito e não tem muitas cadeiras e mesas. (E69).

Outro grande desejo dos alunos das instituições públicas é que suas instituições investissem em programas que ajudassem o aluno a ser encaminhado para uma oportunidade de estágio. Foi sugerido que suas instituições buscassem parcerias com empresas com esse intuito. Enfim, eles gostariam que a instituição pudesse investir em algo que pudesse ajudá-los nesse processo.

O que está faltando aqui é essa questão de oferta de estágio, que deixa o aluno se virar a própria sorte, não dá um encaminhamento. (E30).

5.2.4 Qualidade do curso e do ensino

Com relação às questões associadas à qualidade dos cursos e do ensino de Administração, os coordenadores de instituições de alto investimento enxergam uma “banalização” do curso gerada, dentre outros motivos, pela grande procura e consequente mercantilização, que gera preconceitos contra o curso e a categoria profissional, mas por outro lado admitem que, mesmo com essa banalização, os cursos proporcionam algo socialmente positivo.

O lado negativo é a banalização de uma profissão (...). Por outro lado, sendo um curso que está inserido pra servir, de alguma forma, o mercado, eu posso ver como positivo porque são perspectivas de mercado de trabalho e sinais, entre aspas, de desenvolvimento. (E39).

Os coordenadores de instituições de baixo investimento admitem falhas na formação do administrador. Eles creditam a má formação da maioria dos administradores o fato de, muitas vezes, os administradores serem preteridos no mercado de trabalho em relação a pessoas com outras formações. Quando perguntado sobre os motivos que levavam os administradores a serem preteridos em algumas contratações e promoções em cargos administrativos, um coordenador de instituição de baixo investimento deu a seguinte resposta:

Acho que se tivesse no setor um administrador competente e bem formado ele ocuparia o cargo. Acredito que haja falhas na formação do administrador. (E5).

Em consequência disso, uma coordenadora desse grupo de instituições alertou para a necessidade de as instituições se repensarem, uma vez que cabe a elas uma responsabilidade perante o profissional que ela lança no mercado.

Se o cara é gerente de uma multinacional e ele veio de uma faculdade particular lá do “cafundó” e ele vai discutir com gerente de multinacional que estudou na UERJ, na UFRJ ou na UFF, ele tem que se posicionar, então se eu jogo esse cara no mercado sem ter condições de competir com o outro, de negociar com o outro, não é justo com ele. (E38).

Nesse sentido, outra coordenadora desse grupo destaca que o papel do MEC vem sendo importante para fazer com que as faculdades particulares, de algum modo, se preocupem com a qualidade, mas reconhece que é sempre uma escolha estratégica da faculdade priorizar o investimento na qualidade do curso ou no marketing.

Uma queixa comum em instituições de baixo investimento é em relação ao tamanho das turmas. Do ponto de vista pedagógico, inegavelmente o grande número de alunos em uma sala de aula compromete, de algum modo, conforme argumenta Vasconcelos (2010), a qualidade do curso. Apesar de acreditar ser possível realizar um trabalho de boa qualidade com turmas grandes, no depoimento a seguir a coordenadora de uma dessas instituições admite que essa situação não é a ideal:

Eu acredito que é possível você fazer um trabalho de qualidade apesar de ter muito aluno, mas dificulta você fazer um trabalho personalizado, de você conhecer o aluno pelo nome (...). Não existe isso no curso de Administração. (E38).

Por outro lado, apesar de reconhecerem algumas de suas fraquezas, os coordenadores desses cursos consideram, por vezes, injusto colocar a culpa da má qualidade do ensino superior nas instituições porque, em geral, elas recebem alunos fracos, que demandam ações paralelas por parte dessas instituições para se conseguir um resultado minimamente adequado.

Botar a culpa na instituição de ensino superior também é tapar o sol com a peneira, o problema chega aqui e a gente não tem mais como empurrar pra frente. (E1).

Por sua vez, entre os coordenadores de instituições públicas, as críticas foram em relação às faculdades que se propõem apenas a cumprir as normas do MEC, sem maiores preocupações com os seus projetos pedagógicos e ao rumo que vem sendo tomado pelos cursos de Administração, que estão deixando de ser centros de discussão e se tornando escolas. É possível observar, novamente, que há um entendimento, por parte de alguns coordenadores de instituições públicas, de que as escolas não são centros de discussão. No discurso de alguns desses coordenadores, as escolas, em alguns momentos, surgem como referência de algo puramente instrumental. Foi dito também, que mesmo as instituições públicas caminham para se tornarem escolas devido à atitude de alguns professores.

Eventualmente tem um cara (professor) que pensa: quer saber de uma coisa, o mercado que reprove. E ele não se preocupa, não reprova o aluno, deixa tudo como está. Isso acontece sim, em algumas públicas. (E41).

Os professores das instituições de alto investimento se mostraram céticos quanto à qualidade dos vários cursos de Administração que existem no país, porque a quantidade é muito grande e pouco se conhece sobre a estrutura da maioria deles. Os professores de instituições de baixo investimento, por sua vez, fizeram críticas mais precisas e localizadas. Em uma das entrevistas uma professora admitiu que os cursos de Administração são fracos e que não fazem o que deveria ser o papel de uma faculdade.

A faculdade (...) é pra você refletir sobre como produzir conhecimento naquela área e não é isso que acontece, os cursos principalmente de universidade privada, são cursos técnicos, (...). Você não estimula o espírito crítico. Você pode ver todas as faculdades, eles querem é a padronização, porque eles querem ganhar dinheiro logo. (E84).

Entre os professores de instituições públicas, também foi manifestada a preocupação com a banalização do curso e os problemas daí decorrentes. Em geral, os professores desse grupo afirmam que os administradores são mal formados, e atribuem isso a falhas do formador. Com isso, de acordo com uma professora desse grupo de instituições, o administrador tem lacunas em sua formação. Ela afirmou isso, opinando sobre o curso da instituição em que trabalha.

Eu acho que a gente está hoje formando um aluno que tem deficiências importantes, que a gente precisa corrigir para que esse aluno consiga efetivamente chegar numa organização e (...) ser capaz de conduzir um trabalho profissional de alta qualidade. (E65).

A maioria dos alunos de instituições de alto investimento acredita estar fazendo um curso de muito boa qualidade. Alguns desses alunos afirmaram que o curso estaria superando as expectativas. Um deles opinou que, por estudar numa faculdade de vanguarda, o curso é melhor do que o de muitas universidades do país. Esse aluno também destacou que algumas disciplinas em princípio não pareciam muito úteis, e que havia a necessidade, nesses casos, de uma melhor explicação com relação à sua importância.

Eu acho que existem muitas matérias aqui que à primeira vista não parecem muito úteis, mas quando você entra para um estágio você vê que essas matérias (...) são muito úteis no exercício na profissão. Eu acho que poderia ser passada melhor essa importância enquanto as matérias são dadas. (E22).

Por outro lado, alguns alunos fizeram duras críticas ao seu curso. Disseram que ele era muito fraco e que nunca aplicaram nada do que aprenderam no seu trabalho.

Eu acho que (o curso) não serve para nada. (...). Eu já trabalhei bastante como estagiária, como efetivada, em várias empresas diferentes, e eu acho que até hoje eu não usei nada que eu aprendi, fora algumas coisas de Excel que eu aprendi no início da faculdade. (E55).

Os alunos das instituições de baixo investimento também elogiaram os seus cursos. Um aluno destacou que sua faculdade sempre objetivou a qualidade, mesmo antes do ENADE. Outro destacou que a experiência dos professores ajuda bastante e que o curso prepara bem para o mercado de trabalho. Houve também quem, mesmo reconhecendo a qualidade do curso, destacasse a dependência da participação do aluno em sua formação:

Tudo depende do aluno também, porque aqui nós temos ótimos professores, só que é o aluno que faz a diferença, não adianta eu ter um ótimo professor e não querer nada com nada. (E8).

Por outro lado houve também quem destacasse que a atuação de alguns professores deveria melhorar. Veja-se:

Eu acho que o curso em si é bom, (...), o que eu acho que precisa melhorar é a dedicação de alguns professores. Esclarecer mais os alunos, apoiar mais para o crescimento do aluno, só isso. (E10).

Também entre os alunos de instituições públicas, foram muitos os elogios aos seus cursos. Em alguns momentos das entrevistas foram elogiados os professores, a estrutura e a grade curricular. Esses alunos disseram também que acreditam que o curso os esteja oferecendo uma boa preparação para o mercado de trabalho. Um deles chegou a dizer que a faculdade supera o seu papel. Chamou atenção, no entanto, o depoimento de um aluno afirmando que o nome da instituição, por si só, dá uma base mais forte e ajuda na colocação no mercado.

Como eu já fiz algumas entrevistas, eu já vi que até mesmo para conseguir alguns estágios o nome da (...) por si só ele te dá uma base mais forte. Então nesse quesito eu acho que ele ajuda. (E83).

O nível de exigência do curso também foi comentado. Os alunos consideram o curso bastante exigente e o elogiam por isso, embora reconheçam que já tiveram dificuldade.

Eu acho que é uma boa faculdade, o ensino é forte, aqui você não pode brincar senão você fica reprovado em uma porção de matérias. (E31).

Aqui eu senti um pouco nessa questão da dificuldade, dos professores serem um pouco mais rígidos, é bem mais puxado. (E29).

5.2.5 Atendimento ao aluno

A questão do atendimento ao aluno é controversa. O que vem a ser um bom atendimento ao aluno? Uma interpretação equivocada do atendimento às necessidades do aluno pode levar ao entendimento de que ele é um cliente e por isso deve sempre ter razão e que o bom atendimento seria nunca dizer não a ele. Por outro lado, o aluno merece ser bem atendido na secretaria e no contato com os professores, com os coordenadores e com a direção acadêmica. Merece o empenho e a dedicação de todos os envolvidos no processo de sua formação para que ela seja a melhor possível. Um coordenador de uma instituição de alto investimento expôs esse raciocínio em sua entrevista:

O aluno é duas coisas: quando ele paga ele é cliente, mas ele é cliente lá na central de atendimento, e ele é aluno dentro de sala de aula. Ele tem que ser bem atendido quando ele abre um requerimento, (...). Aqui na sala de aula ele é aluno, então ele tem normas, existem regras pedagógicas que ele deve seguir (E2).

O que poderia ser utilizado como exemplo de um bom atendimento ao aluno seria o que disse outro coordenador desse grupo com relação aos alunos bolsistas que a sua instituição recebe. Segundo seu relato, na instituição eles têm acesso a uma série de possibilidades que de outro modo seria muito difícil.

Em termos de expansão, de visão de mundo de uma forma geral, parece que os meninos e meninas que vem (do PROUNI) eles ganham mais. (...) Aqui eles têm acesso a material, equipamento, (...), acesso a emprego, porque alguns “colam” nos outros que sabem que é o filhinho do papai... (E39).

Outras questões foram levantadas por coordenadores de instituições de baixo investimento. Eles lembraram que em um mercado tão competitivo, o que pode fazer a diferença é o atendimento.

De fato, do jeito que a concorrência está hoje, a diferença é feita nas ações administrativas, é isso que o aluno vai avaliar: se ele é bem tratado, se ele é atendido, como é o tipo de relacionamento com a coordenação do curso... Isso faz a diferença na hora dele tomar a decisão de se inscrever no vestibular. (E1).

Lembraram também, que a relação entre os alunos e os coordenadores é muito mais próxima em instituições privadas, o que é bom por um lado, mas que, por outro, às vezes limita a atuação do coordenador porque consome boa parte do seu tempo.

Tem cara que estuda em universidade pública que passa o curso todo sem saber quem era o coordenador dele. Na universidade particular essa relação é muito mais próxima. Isso é ótimo por um lado, mas por outro, (...) você perde muito tempo, (...) é só e-mail, telefone, atendimento pessoal... É difícil se esquivar. (E38).

Essa proximidade, de acordo com o relato desse grupo de coordenadores, também pode gerar problemas nas relações entre aluno e professor.

Às vezes você tem professor que vê o aluno como amigo, e essa relação é muito difícil, (...) o amigo fala o que ele quer na hora que ele quer, e não pode ser assim. (E38).

Já os coordenadores das instituições públicas falaram também da imaturidade dos alunos. Um desses coordenadores afirmou que em algumas situações o aluno não vê suas expectativas serem atendidas na universidade porque chegou com expectativas equivocadas.

Às vezes (o aluno) vem com a expectativa errada, do tipo, só quero o diploma (...) acredito que os que não são atendidos são aqueles que chegam com expectativas erradas em relação ao curso. (E40).

Essa imaturidade, em alguns casos, gera conflitos com os professores conforme relato a seguir:

Um (tipo de conflito) é quando o aluno, por infantilidade, vem reclamar que o professor está pegando muito pesado. (...) se alguém entrar na minha aula pra dizer que eu estou pegando pesado eu mando para aquele lugar na mesma hora. A frase é clássica: quem mandou você ser administrador? Não está gostando tchau. (E41).

Imagina-se que esse não seja um discurso fácil de ser aceito por instituições particulares, uma vez que tais instituições são financiadas pelo pagamento de mensalidades dos alunos. Entretanto, o outro tipo de conflito relatado por esse coordenador parece ser mais fácil de lidar em instituições privadas:

O outro (tipo de conflito) é: o professor mandou a turma “para aquele lugar”. Aí é um problema grave, aí você tem que abrir uma sindicância, pode gerar um problema disciplinar... Mas isso é raro. (E41).

Aparentemente, quando o professor é desrespeitoso com a turma, ou de alguma forma se excede no exercício de sua função, a burocracia das instituições públicas dificulta a sua devida punição, coisa que tende a ser imediata em instituições privadas.

Embora essas instituições não tenham alunos bolsistas, elas têm alunos que ingressaram por meio da política de cotas, e um desses coordenadores falou sobre o atendimento a esses alunos.

A política de cotas (...) é uma realidade, então se o aluno está aqui dentro, a gente tem que dar condições dele se formar. Isso cria um dificultador, porque na verdade me parecem dois grupos, com formações distintas. (E66).

Os professores de instituições de alto investimento acreditam que suas instituições atendam bem aos alunos e lidem com eles de maneira apropriada. Foi dito que essas instituições fornecem orientação profissional, informações sobre a carreira, oferecem um bom espaço e uma boa infraestrutura para que eles possam estudar, e foi dito também, por um desses professores, que a sua instituição ainda fornece oportunidade do aluno cursar eletivas de outras áreas, extrapolando, assim, o mundo instrumental da Administração. Entretanto, um desses professores também destacou a imaturidade dos alunos, que esperam um tratamento parecido com o da escola. A visão que esse professor demonstra ter sobre as escolas é a de instituições que não prezam a abordagem de questões subjetivas nem discussões mais profundas. Assim, entende ele que tais instituições não contribuem adequadamente para o amadurecimento dos seus alunos.

O aluno vem pra cá e espera um tratamento parecido com o da escola, e aonde ele consegue efetivamente ter esse resultado são nas disciplinas de matemática, porque são objetivas (...). Dois mais dois é quatro e está encerrado o assunto. (...) você perceber um mundo que não é bom e mal, que não é certo e errado, exige certa maturidade, e a escola não está preparando esse cara pra isso. (E13).

Os professores de instituições de baixo investimento destacaram outras questões relevantes. A carência do aluno desse tipo de instituição mereceu destaque por parte de um professor conforme relato a seguir:

Não é só desenvolver junto com eles o conteúdo pré-estabelecido na ementa, (...), é, além disso, fazer o papel de pai, meio que orientar: o que você quer para o futuro? Vai por aqui... Fazer o papel de incentivador mesmo. A impressão que eu tive é que falta tudo na vida daquelas pessoas. (E33).

Outro ponto destacado por esses professores foi o paternalismo com que as faculdades privadas lidam com os seus alunos, o que não existe nas instituições públicas.

Não há (na faculdade pública) essa relação paternalista de deixar materialzinho na mão, para o aluno, como a gente tem que deixar em faculdade particular, então o aluno tem que se virar. (E46).

Outra questão que dificulta o atendimento aos alunos e que é comum em instituições de baixo investimento é o tamanho das turmas. Isso também foi abordado por professores desse grupo, mas em geral eles entendem que isso é uma necessidade das instituições particulares de baixo investimento. Esses professores também destacaram o excesso de benevolência de algumas instituições, expressas nas avaliações e no baixo nível de cobrança aos seus alunos.

A rigor, um aluno que é tratado de forma benevolente, e que pode tudo (...) você acha que ele valoriza mais a instituição por causa disso? Cada vez menos. Ele passa a achar que a instituição existe em função dele. (E37).

Apesar do paternalismo praticado por essas instituições, e da benevolência nas avaliações do aluno, os relatos são de que ele não é bem tratado pela estrutura burocrática da faculdade.

(A instituição) trata muito mal os alunos, de uma maneira geral, principalmente a parte de secretaria, porque a secretaria tem que ter um treinamento, eles não sabem lidar com o cliente, não sabem lidar, acha que estão fazendo favor. (E84).

Interpretando o relato dessa professora, para ela o aluno é cliente e deveria ser mais bem tratado pela instituição. Ou seja, a instituição deveria atender às necessidades do aluno de se formar pagando o mínimo possível pelo melhor serviço possível e com pouco, ou nenhum, esforço além do financeiro. Eis uma equação de difícil solução em virtude da incompatibilidade entre educação de qualidade e ausência de dedicação do aluno.

Outro professor desse grupo relatou que nunca viu uma instituição lidar apropriadamente com os alunos; ele apenas percebe que algumas são menos rudes. Em seu relato ele afirma que as instituições não percebem as necessidades do aluno e não entendem que todo o processo pelo qual o aluno passa durante a graduação faz parte da sua educação. No trecho a seguir ele afirma que o que está em jogo quando se trabalha com alunos é muito mais amplo, numa clara referência de que é muito mais do que uma simples relação comercial, em contraposição à visão de que o aluno seria um cliente.

Essencialmente (a graduação) é um processo frustrante (...) o aluno é um ser sedento de satisfação e a instituição não percebe isso. Ele precisa da revisão da prova porque aquilo está incomodando ele profundamente, mas o coordenador o trata como um estorvo, a secretaria como um chato e as pessoas não entendem o que está em jogo quando você está trabalhando com alunos. É muito mais amplo. (E37).

Os professores de instituições públicas relataram queixas dos alunos com relação a questões burocráticas e demoras no atendimento de suas solicitações. Uma professora desse grupo destacou que em todas as decisões da universidade há várias instâncias e vários fóruns e em todos eles o aluno está representado, o que faz com que apesar de o processo ser mais burocrático, o aluno sempre tenha voz. Chamou a atenção, no entanto, o relato de um professor que a pressão para aumentar o número de alunos traz vantagens e desvantagens com relação ao atendimento a eles:

A pressão pra aumentar o número de pessoas formadas é grande, e isso se reflete, obviamente, negativamente do ponto de vista de você dar atenção para as pessoas

que querem atenção. O outro lado disso é que você fica autorizado (...) em oferecer o básico para a maioria, e cuidar dos poucos que querem algo mais. (E45).

Os alunos das instituições de alto investimento falam muito bem da relação com os professores e a coordenação dos seus cursos. Alguns apontaram problemas pontuais com algum professor específico, e em duas instituições diferentes houve relatos de que a mudança na coordenação, de algum modo, melhorou a interface desta com os alunos. Apenas uma aluna desse grupo relatou um problema específico com a antiga coordenadora do curso, que não teria lhe dado atenção em uma queixa com relação a uma prova em que ela discordava, com base no que havia aprendido com o monitor da disciplina, da correção realizada pelo professor.

Quando perguntada com relação a algo que a sua instituição pudesse oferecer, uma aluna desse grupo se disse plenamente atendida conforme relato a seguir:

Eu acho que eles já oferecem o máximo. Aqui nós também não temos problemas em arranjar estágio, eles sempre informam vagas abertas de estágio, mandam e-mail. Então, por isso, eu acho que não falta nada. (E25).

Apesar disso, em geral esses alunos disseram que, embora sejam ouvidos, não têm certeza de que aquilo que eles dizem seja levado em consideração. Houve também quem dissesse que a instituição não está preparada para ouvir os alunos, que está mais preocupada com problemas dela própria, que não há um canal de comunicação, mas essa visão foi exceção.

Alunos da mesma instituição falaram sobre o caso específico de um professor que foi demitido depois de toda a turma reclamar e o professor postar coisas sobre a turma no *Facebook*, o que demonstra que a coordenação dessa instituição procura apoiar o professor e somente o pune quando há alguma razão evidente para fazê-lo.

Os alunos das instituições de baixo investimento opinaram com relação ao atendimento virtual oferecido por suas instituições. Ao mesmo tempo em que uma parte dos

alunos relatou que tudo que eles colocam no portal é respondido e, assim, eles não têm do que reclamar houve quem se queixasse exatamente da distância gerada pela informatização.

Aqui é tudo muito *on-line*, você não tem muito contato com o pessoal da coordenação. Aqui é tudo muito automático, muito frio, eu acho. (...). É meio impessoal essa coisa de tudo você resolver *on-line*. (E14).

Também nessas instituições a interação com os professores e com a coordenação é elogiada e quando há exceções são casos isolados. Em uma dessas instituições até o atendimento da secretaria foi elogiado, o que é raro, especialmente nesse grupo de instituições onde o mais comum, devido, em parte, ao grande número de alunos, é que a secretaria dessas instituições seja apontada como o principal problema em termos de atendimento. Alguns alunos, por outro lado, argumentam que não são ouvidos.

Já os alunos das instituições públicas, confirmaram nas entrevistas que o relacionamento com a coordenação é bem mais distante se comparado com o que ocorre nas instituições particulares. Um dos alunos relatou que a coordenação dá a informação necessária e não se envolve, que ela é objetiva. Outro aluno disse que não há relação nem com a coordenação, nem com a direção acadêmica e os definiu como pouco acessíveis.

Eu não tenho problema nenhum com a coordenação acadêmica, com a diretoria nem nada, mas assim eles ficam no canto deles e nós alunos ficamos no nosso canto. Não há muita interação com essa parte (...) se quiser falar com o coordenador ou com o diretor tem que ver os dias e horários certos que eles estão. (E82).

Em geral, esses alunos não se consideram ouvidos. Eles dizem que parece não adiantar reclamar, outros alegam que a instituição analisa o perfil do aluno que está reclamando.

Você vê o perfil do aluno, se o aluno é um encrenqueiro eles não levam em consideração, se é um aluno que eles veem que tem um bom procedimento eles dão um voto de confiança e procuram ver o que realmente aconteceu. (E82).

Um aluno opinou que há um canal de comunicação, que eles fazem avaliação do curso e dos professores, mas o ciclo não se fecha porque os alunos não recebem um retorno do que foi feito com as suas avaliações. Outro aluno de instituição pública relatou que quando se quer reclamar de alguma coisa, a melhor saída é fazê-lo em grupo, que só em grupo eles conseguem ter voz na coordenação.

5.3 Categorias referentes ao ensino médio, aos coordenadores e professores

Fazem parte desse grupo as seguintes categorias: ocupação do coordenador, qualidade do ensino médio, objetivos dos professores, e, finalmente, atuação dos professores.

5.3.1 Ocupação do coordenador

A ocupação do coordenador se apresenta como algo diferente em cada tipo de instituição. Há sempre uma discrepância entre o que eles entendem que seja a função do coordenador e o que ele efetivamente faz. Essa discrepância, no entanto, parece ser bem maior em instituições de baixo investimento, e bem menor em instituições públicas.

Os coordenadores das instituições de alto investimento entendem que a função do coordenador deveria ser a de mantenedor do projeto pedagógico e amortecedor de interesses

O coordenador de curso, em última instância ele é uma mola que amortece interesses. Uma mola de quatro lados: alunos, professores, gestão superior a ele e dos técnicos administrativos, e ainda tem do lado de fora a sociedade cobrando. (E2).

Outro coordenador desse tipo de instituição relatou que hoje, de modo geral, o coordenador “apaga fogo”, porque as instituições não estão adequadamente estruturadas para permitir que o coordenador atue nas frentes que deveria, sendo assim, ele precisa criar processos, educar pessoas etc. Os coordenadores desse grupo afirmaram que conseguem reservar um tempo considerável para as atividades de coordenação ou porque procuram atender alunos somente com hora marcada ou porque tem alguém para ajudá-los. Ainda

assim, uma coordenadora falou que há um desgaste grande com aborrecimentos por questões supérfluas, que acabam comprometendo a dedicação que ela deveria ter ao projeto pedagógico do curso.

Por exemplo, quando teve aquela gripe (suína) houve uma discussão se deveria ou não ter gel no banheiro (...). Então às vezes o tempo parece que é maior por causa do desgaste com essas coisas, em vez de pensar o projeto. (E39).

Os coordenadores das instituições de baixo investimento argumentam que o coordenador deveria ter mais tempo para poder atuar de modo mais estratégico, pensando o curso e acompanhando o mercado. Entretanto, o que ocorre na realidade é que ele perde muito tempo com tarefas operacionais. O aluno de instituição privada demanda muito mais atenção do coordenador do que o aluno de instituição pública

Eu acho que o trabalho de coordenação em qualquer lugar ainda tem muito de operacional, (...) essa coisa pessoal, o aluno é muito carente disso, em universidades públicas não é assim, na universidade particular é. (E38).

Outra coordenadora desse grupo afirmou que as questões burocráticas e o atendimento aos alunos a deixa sobrecarregada. Entretanto, ela afirma que negociou com a instituição e em breve terá um adjunto.

Isso (ter um adjunto) foi reconhecido pela reitoria como uma necessidade porque realmente eu fico presa com bobagem. (E1).

Nas instituições públicas, em geral, o relacionamento da coordenação com os alunos não é tão próximo. Entretanto, em uma das instituições públicas estudadas, a relação da coordenação com os alunos se assemelhava mais ao que é comum em instituições privadas, pois o coordenador se definiu como secretário geral de alunos. De acordo com esse coordenador, o próprio MEC criou a figura do núcleo docente estruturante (NDE) porque

entendeu que as coordenações estão demasiadamente ocupadas para fazer o que se espera delas.

O próprio MEC já viu que as coordenações estão tão assoberbadas que criou agora o NDE - núcleo docente estruturante. Pra que? Pra ser o guardião do currículo, discutir diretrizes... Fazer o que a coordenação não pode mais fazer. (E41).

Os demais coordenadores de instituições públicas admitem que o atendimento ao aluno é uma das tarefas que menos consomem o seu tempo. Um deles chegou a dizer que graças a isso e ao bom atendimento da secretaria, ele ocupa adequadamente suas horas de coordenação, combinando atuação operacional e política. Outro coordenador de instituição pública afirmou que consegue trabalhar de forma acadêmica e pedagógica, mas reconhece que essa não é a realidade de muitos outros cursos, nem de algumas universidades. Ele acredita que as tarefas que ele realiza estejam próximas do que seria o ideal de atuação de um coordenador.

As minhas tarefas estão mais próximas do ideal que deveria ser as de um coordenador. (...) Não é o ideal porque com a reforma do estatuto criaram reuniões demais. (E40).

Os alunos de instituições de alto investimento enxergam no coordenador um importante elemento de motivação dos alunos. Uma aluna desse tipo de instituição relatou que a coordenação na sua instituição era péssima porque ela não encontrava ninguém para atendê-la, o que ela entendia como uma desorganização da faculdade, mas agora a realidade é outra.

A coordenação deveria ser organizada, deveria dar o exemplo de como administrar bem e não me deram. Mas agora mudou totalmente porque a coordenação mudou. (E23).

Os alunos das instituições de baixo investimento se queixam da alta rotatividade dos coordenadores. Eles relatam que estão sempre trocando de coordenador.

Já é o terceiro coordenador que nós vamos ter em menos de um ano. Isso está dando problema, (...) Um chegou, implantou umas mudanças (...) pegou a grade toda e deu uma bagunçada, e eu acho que isso não foi muito legal. (E62).

Os alunos das instituições públicas revelam que, realmente, não têm contato próximo com os coordenadores.

Na verdade a coordenação, eu nunca vi a coordenadora, dizem que ela anda ai pelo corredor, mas eu não sei quem é. (E29).

Eles relatam que para falar com o coordenador é preciso ver os dias em que eles estão disponíveis e marcar, mas alguns alunos reconhecem os esforços dos coordenadores para proporcionar melhorias no curso.

A primeira grande coisa que eu vi acontecer e achei ótimo foi a mudança curricular dele (...). Eu estou vendo sim mudanças acontecerem para o bem do curso e dos alunos. (E67).

5.3.2 Qualidade do ensino médio

Em vários momentos ao longo das entrevistas, a questão da qualidade do ensino médio foi abordada. É possível perceber que praticamente todos os entrevistados, sejam eles coordenadores, professores ou alunos, de todos os tipos de instituições, têm com paradigma a noção de que o ensino médio público é ruim, que é sempre muito pior do que o ensino oferecido em instituições particulares. Mesmo em situações em que o aluno elogiava o segundo grau que realizou em escola pública, a resposta inevitável era de que a escola era boa

“apesar de ser pública”. Nas entrevistas dos alunos, colhemos respostas que reforçam essa teoria, mas não é só isso que explica a qualidade da formação dos estudantes.

Um dos coordenadores de instituições de alto investimento, que, em princípio, raramente recebe estudantes oriundos do ensino médio público, a não ser na condição de bolsista, acrescentou uma informação que influencia negativamente a formação de todos os estudantes do segundo grau: a tecnologia.

(...) a chegada das novas tecnologias, que têm “emburrecido” nossos alunos. Eles estão deixando hábitos importantes, eles estão deixando de ler, e aí eles estudam em escolas boas, entram em escolas boas, nas universidades, mas não sabem escrever direito e não conseguem fazer uma conta simples de matemática. (E2).

Esse coordenador também afirma que os fatores que geraram essa realidade não foram exclusivamente originados nas esferas de governo. Há também questões sociológicas envolvidas.

Tem várias questões sociológicas que estão por trás disso: fragilidade familiar nos últimos 50 anos, o processo de entrada de novas tecnologias que tem atrapalhado a formação do aluno, o enfraquecimento das políticas públicas educacionais de base, o aumento do ciclo de não repetição dos alunos do nível básico... (E2).

Os coordenadores de instituições de baixo investimento se consideram as maiores vítimas desse processo, pois geralmente recebem alunos de camadas sociais menos favorecidas, que normalmente cursaram o ensino médio em instituições públicas ou particulares de baixo preço e qualidade. Uma coordenadora desse tipo de instituição destacou esse problema:

Você (consegue) falar de assuntos que envolvam minimamente um raciocínio abstrato sem o cara saber fazer uma regra de três, não saber, minimamente, somar, multiplicar e dividir, que é como esse aluno chega aqui? Quer dizer que a deficiência é nossa ou vem do ensino básico? (E1).

Esse problema reflete o que defende Buarque (2010): ao invés do Ministério da Educação reclamar da má qualidade de alguns cursos de nível superior, estes cursos é que deveriam reclamar do Ministério, por causa da exclusão de milhões de pessoas e do baixo nível do ensino médio para os que se mantêm na escola.

Os professores, de modo geral, também se demonstraram preocupados com as políticas públicas para o ensino médio. No depoimento a seguir, de uma professora de instituição de alto investimento, são questionadas as prioridades do MEC e a sua atuação como fiscalizador e regulador da qualidade do ensino.

Mesmo os alunos que tem um capital intelectual diferenciado (...) têm uma base, às vezes, ruim. Eu vejo o MEC se preocupando muito com o curso superior e a base está ruim ainda (...). Você não vê um professor hoje de ensino fundamental e ensino médio vivendo só daquilo. Se viver não vive dignamente. (E3).

Os alunos de instituições de alto investimento elogiaram bastante o segundo grau que realizaram. Interessante foi observar os motivos que os leva a valorizar a qualidade do curso que realizaram no segundo grau. Dentre esses motivos tivemos: as turmas eram pequenas, o curso era dinâmico, o ensino era conservador, os professores eram ótimos, o curso era bem focado no vestibular, ofereceu excelente base etc.

Um desses alunos valorizou seu curso secundário pela sua dificuldade e consequente esforço que ele impunha aos alunos:

Eu tive que suar para passar de ano. Fiquei com mais medo de não passar de ano do que de não passar para o vestibular. (E42).

Outros alunos também elogiaram a questão da proximidade nas relações com os professores, propiciada pela quantidade reduzida de alunos ou por características locais.

A minha escola é uma instituição pequena (...). Cada turma tinha no máximo trinta alunos, os professores nos conheciam bem, conheciam nossos pais, era uma coisa bem próxima, bem familiar. (E23).

No interior tem muito disso, você vai conhecendo os professores, eles vão ficando amigos. (E51).

Os relatos dos alunos das instituições particulares de baixo investimento com relação ao segundo grau, especialmente das escolas públicas, que é a realidade da maioria deles, em muitos casos foram preocupantes. Houve quem afirmasse que sua escola era boa “apesar” de ser pública. Houve alguns elogios às escolas técnicas, mas houve também quem, aparentemente, não tenha sequer desenvolvido parâmetros adequados para avaliar um curso, como no caso do depoimento a seguir:

O ensino foi bom. Os professores iam, alguns faltavam, mas a maioria ia. (E11).

Quando um aluno reconhece o curso como sendo bom porque “a maioria dos professores não faltam” muita coisa precisa ser revista. Além disso, vários problemas foram relatados como greves de professores, a baixa remuneração dos professores, condições estruturais precárias e até ausência de aulas de algumas disciplinas para as quais não havia professor.

Eu fiz o primeiro, o segundo e o terceiro (ano do ensino médio) e nunca estudei nem química nem física. (...) eu nunca vi essas matérias. (E71).

Alguns alunos reconheceram em suas instituições atuais o esforço para recuperar deficiências do segundo grau:

Não dá para comparar o ensino público com o ensino particular. Foi bem fraco. Eu vi coisas aqui que eu não vi no segundo grau, por isso foi difícil a adaptação no início. (E61).

Muitas coisas eu estou aprendendo aqui na faculdade, coisas que eu deveria ter aprendido no ensino médio. (E73).

Outra aluna desse grupo, que cursou os dois últimos anos do ensino médio em uma escola pública, descreveu essa experiência e afirmou ter “perdido tempo” no ensino público:

Eu chegava dentro de sala e o professor faltava, aí vinha outro dava vinte minutos de aula e nós íamos embora, não tinha o que estudar. (...) aí eu fui fazer a prova da UERJ, quando eu vi eu falei: - meu deus, não sem nem o que é isso! (...) aí pensei, “caraca!” perdi muita coisa na vida. (E10).

Essa aluna fez outra revelação preocupante em relação ao modo como era feita a avaliação nessa escola:

No colégio público os professores davam ponto para quem comprasse a apostila. Se comprasse uma apostila, que custava R\$ 0,80 ganhava três pontos. (E10).

Os alunos de instituições públicas não fugiram muito à regra. Aqueles que cursaram o ensino médio em escolas públicas afirmaram que a qualidade do curso era boa apesar de ser pública ou era ruim por motivos semelhantes aos já citados: falta de parte do conteúdo, como aulas de química e física, greves de professores, que precisaram fazer pré-vestibular, que no curso pré-vestibular perceberam que o ensino médio não serviu para nada etc. A exemplo do que ocorreu com os alunos das instituições de baixo investimento, também entre os alunos de instituições públicas que cursaram o segundo grau em escolas públicas alguns parâmetros dos alunos chamaram atenção. Uma dessas alunas, ao falar da qualidade do ensino médio que

cursou em uma escola pública, demonstrou um conformismo desalentador para uma jovem estudante de uma universidade.

Por ter sido numa escola estadual foi bem ruim. Professores eram pouco interessados, estrutura não muito boa, o normal de uma escola estadual. (E81).

Outro desses alunos, apesar de apontar várias falhas em relação ao curso secundário que realizou, classificou o seu curso como regular.

Eu classificaria como regular (qualidade do ensino médio) porque faltavam professores, as matérias às vezes não eram completadas, tinha problemas de estrutura e faltava muita coisa, funcionários... (E26).

Os estudantes de instituições públicas que cursaram o ensino médio em escolas particulares teceram elogios às suas escolas e reconheceram-se como privilegiados por terem tido essa oportunidade.

Foi um bom curso, o ensino médio de lá é voltado para o vestibular, tem ótimos professores, um ensino ótimo, mas não é a realidade de todo mundo. (E83).

Era uma escola particular, então era um nível melhor. Para mim felizmente, mas infelizmente com relação aos outros alunos. (E27).

5.3.3 Objetivos dos professores

Com relação aos objetivos dos professores, uma coordenadora de uma instituição de alto investimento argumentou que os professores, em geral, não gostam de dar aula para a graduação. Também um pouco devido ao sistema de pontuação da CAPES, que privilegia a pesquisa e a pós-graduação, ela entende que a maioria dos professores considera um “castigo” dar aula para a graduação. O sistema de pontuação da CAPES também foi criticado por um

professor de instituição pública, que o utilizou como parâmetro de comparação para a avaliação do ENADE.

(Em) uma avaliação da capacidade de pesquisa e docente de um doutor, você utiliza quanto ele publica, e gera essa “porrada” de publicação completamente irrelevante. (...) então se cria um mundo de irrelevância, eu acho que no caso do ENADE isso também pode acontecer. (E45).

Apesar de autores como Kilimnik, Corrêa e Oliveira (2009) observarem que a lei a qual institui as diretrizes e bases da educação nacional estabeleceu que a preparação para o exercício do magistério superior deveria ser feita em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado, nem todos os professores buscaram o mestrado com o intuito de lecionar. Entre os professores de instituições de alto investimento foi dito que o objetivo era se diferenciar dos demais profissionais da área em que ele atuava, que o interesse era a Administração pública, onde esse professor trabalhava quando ingressou no mestrado, ou que já lecionava quando buscou o mestrado. Uma professora desse grupo, no entanto, disse que o objetivo era se tornar pesquisadora e que o ato de lecionar faria parte disso, colocando, desse modo, a pesquisa como algo maior do que o ato de lecionar em si.

A maior quantidade de professores que buscaram o mestrado com o intuito de se tornarem professores foi verificada entre os professores de instituições de baixo investimento. No entanto, aqui também houve relatos de que, na verdade, eles queriam ser “também” professores. Ou seja, o que eles buscavam era ter outra atividade durante o dia e lecionar à noite.

Ao entrar no mestrado eu já queria dar aula, na minha cabeça eu seria consultor durante o dia e professor à noite. (E33).

O objetivo era não só dar aula. Era também dar aula. (E46).

É importante ressaltar que os dois professores citados (E33 e E46), atualmente se dedicam somente à atividade docente.

Em outros casos, o professor entrevistado desse grupo afirmou que a docência foi surgindo ao longo do mestrado, mas que logo surgiu uma identificação.

Na verdade não (o objetivo quando ingressei no mestrado não era o de lecionar). (...) isso começou a se formatar quando eu percebi que a condição de mestrando me permitia dar aula. E aí eu fui dar aula no SENAC e gostei. (E75).

Os professores de instituições públicas que não entraram no mestrado com o intuito de lecionar alegaram como motivação a vontade de mudar o rumo da sua carreira, mas ainda sem uma clara inclinação para a docência, ou ainda o incentivo da empresa em que trabalhava, que financiou o mestrado. Aqui houve quem afirmasse que, mais do que pesquisadora, queria ser professora.

Eu sempre me via como professora, eu gostava da interação com os alunos então isso foi um decorrer da minha vida profissional (E65).

5.3.4 Atuação dos professores

Dentre o que foi dito pelos coordenadores de curso a respeito da atuação dos professores, destacamos um trecho de uma entrevista de um coordenador de instituição pública, que dá aula de matemática financeira, e falou sobre a necessidade de colocar os alunos para pensar e evitar as soluções prontas, que ele definiu como “toma na boquinha”:

Eu tenho que botar vocês pra pensar (...) não são todos (os professores) que fazem isso, deveria “desadequar” mais, fica tudo “adequadinho” (...) Então eu acho que de vez em quando tem que provocar sim, esse negócio de ficar “toma aqui na boquinha”... (E41).

Uma coordenadora de uma instituição de alto investimento mencionou também a questão da tecnologia, que impõe outros desafios aos professores.

Hoje o professor está diante desse desafio (da informática), eu às vezes falo para os alunos: gente eu sinto falta do tempo em que vocês conversavam. Porque hoje fica todo mundo assim (olhando para baixo). (E39).

Essa coordenadora afirmou que a forma de lidar com os recursos da tecnologia de informação está sendo um aprendizado coletivo, e citou como exemplo a questão do plágio de textos da internet.

Os alunos têm essa cultura de chegar lá e pegar, faz um *download*, pega filme, faz o *control C* e o *control V* (...) às vezes, você mesmo descobre que tem que dar esse limite e eles ficam surpresos, eles dizem: Ih, não pode não? E Eu digo: não cara, foi você que escreveu isso? (E39).

Essa questão da forma de lidar com a tecnologia também foi abordada por professores de instituições de alto investimento.

É complicado você dar uma aula pra graduação. Você tá competindo com o celular, com o computador, com o *facebook* dentro de sala de aula e isso não acontecia há cinco anos. Então, sim, tem diferença na sua forma de dar aula. (E12).

Também foi dito que os alunos dessa geração escrevem pior e têm dificuldade de concatenar ideias, ler coisas e manter a atenção. Apesar de considerar que isso dificulta o trabalho do professor, uma professora de instituição de alto investimento classificou essa situação como *default*, e que, embora não dê para comparar seus alunos com os de faculdades de baixo investimento, eles também apresentam esses problemas. Essa mesma professora afirmou que os professores, de modo geral, uma vez que trabalham com modelos importados e utilizam pouco ou nenhum material mais próximo da realidade dos alunos, participam da

“reprodução”, que valoriza modelos já estabelecidos e mantêm o *status quo*, lembrando Bourdieu (1983), para quem os regimes universitários operam na manutenção da ordem política.

Quantos modelos Latino-americanos você ensina aos seus alunos? Zero! Ou seja: nós participamos disso, por “n” motivos: porque senão os nossos alunos não vai bem no ENADE, não vão conseguir um emprego, vão achar que a gente não entende de nada... Então a gente participa dessa reprodução. (E12).

Com relação aos professores de instituições de baixo investimento, em uma das entrevistas uma professora ponderou que também entre os professores dessas instituições pode haver uma reprodução da lógica mais perversa das instituições que os abrigam em seus quadros.

A gente sempre pensa: Como é que vamos aumentar o número de alunos? Isso também tem a ver com o nosso pagamento, que é uma coisa que a gente não pode fugir. Então a gente também sempre pretende que o curso tenha mais alunos (...) porque aqui, em comparação com o mercado, a gente ganha pouco. (E84).

Nesse grupo de professores foi manifestada a opinião de que o papel do professor é o de mostrar para os alunos o quanto o conhecimento vai fazer diferença na vida deles. Foi dito que, tendo em vista que os projetos pedagógicos são todos muito parecidos, o que faz a diferença é exatamente a atuação do professor, em como ele vai aplicar o que está ali. Um professor desse grupo foi mais além; ele disse que os professores estão sobrecarregados porque os alunos desse tipo de instituição têm carências de orientação que vão muito além do papel esperado de um professor.

Os alunos (da classe c) não tem uma pessoa próxima deles que diga pra eles: faz pós nisso, faz mestrado ou não, melhor você fazer o curso mais técnico (...). E aí o professor acaba sendo muito sobrecarregado, porque tem que desenvolver o conteúdo junto com a turma e além de tudo fazer o papel de pai. (E33).

Com base na entrevista de outro professor desse grupo, essa demanda é ainda mais crítica em virtude das tecnologias de comunicação de modo geral, e, mais especificamente, do *e-mail*.

Em alguns casos (o e-mail) atrapalha porque o aluno sente que você tem que estar disponível pra ele 24 horas. (E35).

Outra professora desse grupo alertou para o fato de que, como essas instituições, em geral, não remuneram o professor adequadamente, ela acaba tendo mais professores inexperientes e inseguros, que, por esse motivo, se valem da autoridade e tratam mal os alunos, em um relato que remonta a Bourdieu e Passeron (1975) em suas críticas ao uso da autoridade do professor como mecanismo de defesa. Por outro lado, houve quem lamentasse exatamente a perda de autoridade por parte do professor, o que dificulta a participação, o comprometimento e, por fim, o despertar do interesse do aluno. Foi manifestada também a necessidade de o professor se respaldar mantendo sua coordenação sempre informada para se prevenir dos alunos que ameaçam reclamar dele em instâncias superiores.

Os professores de instituições públicas também relataram a necessidade de, nos primeiros anos, tentar preencher lacunas deixadas pelo ensino médio na formação dos alunos.

A gente fica na graduação, principalmente no primeiro e segundo período, tentando, de alguma forma, prover a competência que o aluno deveria ter no ensino médio. (E21).

Além disso, outro professor de instituição pública lembrou uma característica dos cursos noturnos, de modo geral, que dificulta ainda mais a adequada formação do aluno: a condescendência dos professores com o estudante.

Há uma característica dos cursos noturnos, que é uma inclinação dos professores, de compreender as circunstâncias e as dificuldades, que aqueles estudantes que já

trabalham têm, de chegar na hora, de fazer a leitura que é necessária, mas no final das contas, (...) essas faltas, acabam pesando na formação do estudante. (E64).

Esse é, certamente, um dos motivos que leva à dificuldade apontada também por professores desse grupo: gerar reflexão nos alunos.

Uma das dificuldades que eu vejo na atividade docente hoje é você levar o aluno a, não só fazer um trabalho pedagógico mecânico, mas levá-lo a refletir sobre o que ele está fazendo. (E21).

Apesar dessa dificuldade, alguns desses professores alegam que o que os motiva é exatamente levar a discussão e tentar, de alguma forma, combater o conformismo presente em boa parte da literatura em Administração. Esse conformismo é expresso na plácida aceitação e reprodução de modelos e paradigmas consagrados nos estudos organizacionais, sem maiores questionamentos com relação à temporalidade, à aplicabilidade e ao contexto em que foram produzidos.

(...) levar determinadas discussões, (...) exatamente pra quebrar um pouco com essa leitura mais positivista, mais convencional e mais conformista que (...) uma boa parte da literatura em Administração oferece. Então isso é o que mais me ajuda, o que mais me impulsiona. (E64).

De fato, os professores de instituições públicas costumam citar como vantagem de suas instituições a autonomia e a liberdade que possuem na realização do seu ofício. Por outro lado, essa autonomia, associada, em alguns casos, à falta de uma atualização do currículo do curso, pode levar os professores a ignorarem o projeto pedagógico e levar a algumas distorções, conforme alertado por outro professor desse grupo:

O que acontece na prática é que o professor que se preocupa com isso (atualização do curso) acaba ignorando o projeto pedagógico anterior e acaba praticando um dele,

o que é ruim também porque o ideal é que todas as disciplinas estejam integradas, conversem umas com as outras. (E21).

Também foi dito que nas universidades públicas há um discurso para que se eleve a cobrança, o que é compartilhado pela grande maioria dos estudantes. Entretanto, alguns professores acabam confundindo aumento de cobrança com abuso de autoridade.

Outra coisa é a confusão entre cobrança acadêmica e abuso de autoridade, então era essa a atitude que os alunos não gostavam, quando alguns professores, às vezes até pra facilitar a sua própria vida, os empanturrava de textos e leituras inadequadas. (E64).

Outro aspecto relatado por esse professor, que também ocorre no âmbito das instituições públicas, e que se coaduna com a necessidade de se exigir seriedade e retidão na prática docente, conforme destacado por Freire (2005), é que determinados professores não conduzem o curso com a devida seriedade e, então, por sua conduta inadequada, não servem de exemplo e não conseguem exercer cobrança aos alunos.

Muitos professores que incorriam em muitas faltas, atrasos etc. acabavam tendo dificuldade em fazer aquela cobrança aos estudantes porque tinham se desarmado de autoridade moral pra realizar aquela cobrança. (E64).

Os alunos das instituições de alto investimento em sua maioria entendem que os professores, de modo geral, são acessíveis e flexíveis. Mesmo fora dos horários de aula, estão sempre dispostos a tirar dúvidas etc. Outros disseram que é difícil discutir com os professores devido à formação deles, visto que todos são doutores ou doutorandos e, desse modo, os alunos não teriam, muitas vezes, experiência suficiente para questioná-los. Houve também, reclamações pontuais, por parte desses alunos, com a conduta de alguns professores. Um deles citou o atraso na entrega de provas, o que, segundo seu relato aconteceu duas vezes. Houve ainda, entre esses alunos, quem enxergasse que os professores, apesar de todos os títulos que possuem, não são preparados para dar aula.

A gente tem professores muito bons, mas o professor, ele não é formado para ser professor, ele é formado para administrar uma empresa, ele não tem aquela característica de professor, (...) ele não tem aquela habilidade de dar aula. (E50).

Outra queixa foi a de que alguns professores não estão preocupados com a aplicação daquilo que ensinam no mercado de trabalho. Finalmente, uma aluna desse grupo de instituições relatou que não é comum haver uma relação próxima entre aluno e professor na instituição que ela estuda, e que ela sabe que não adianta discutir com o professor.

Muitos alunos de instituições de baixo investimento destacaram a relação próxima que têm com a maioria dos professores. Foi dito que eles se preocupam com os alunos, que procuram sempre ajudá-los e que os tratam como alunos e não como números. Um aluno destacou que é amigo de vários professores e outra aluna desse grupo disse que a maioria deles se importa com a turma, mas há algumas exceções. O relato de uma aluna desse grupo demonstra como, em determinados casos, a dificuldade desses alunos demanda uma dose um pouco maior de paciência por parte dos docentes. Esse relato demonstra o quão fundamental é a participação dos professores no processo de motivação dos alunos.

Teve um professor (...) que eu perguntei três vezes uma coisa para ele e no meio de todo mundo ele me chamou de burra (...). Eu tive quatro professores aqui que me ajudaram muito a não desistir (...), se não fossem eles, com certeza, eu já teria saído da faculdade. (E71).

Outros alunos criticaram, de algum modo, a atuação dos professores. Foi dito que a maioria lança a matéria e tanto faz se o aluno aprendeu ou não e que alguns dos professores estão desatualizados.

Com relação aos alunos de instituições públicas, os elogios aos professores foram no sentido de que eles são proativos, acessíveis, deixam os alunos à vontade, tiram dúvidas não apenas na sala de aula, mas também por e-mail, às vezes transcendem os assuntos acadêmicos e orientam para a vida. Ainda assim, uma aluna opinou que, mesmo com os esforços dos professores, alguns alunos não saem preparados.

Temos muitos professores bons e que contribuem mesmo para nossa formação e mostram como será no mercado de trabalho. Mas talvez (...) os alunos não saiam totalmente preparados, por exemplo, na hora de tomar uma decisão, na hora de dar uma palestra. (E27).

Outro aluno opinou que os professores tem perfil mais acadêmico do que de mercado, o que segundo Kilimnik, Corrêa e Oliveira (2009) é um efeito da lei que institui as diretrizes e bases da educação nacional ter estabelecido que a preparação para o exercício do magistério superior deveria ser feita em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado, dificultando o acesso à docência dos profissionais que não fazem parte da academia, uma vez que tais profissionais não possuem disponibilidade de tempo para a realização desses cursos. Esse aluno afirmou que isso faz com que o curso careça de maior prática:

Eu acho que tem professores que, como eles geralmente são muito acadêmicos e não tem muita vivência de mercado, eu acho que falta um pouquinho disso. E nós, quando entramos no mercado, nós vemos e sentimos falta disso. (E70).

5.4 Categorias relativas aos alunos

Fazem parte desse grupo as seguintes categorias: motivação para a escolha do curso, perspectiva de carreira, dedicação ao curso, e, finalmente, objetivos dos alunos.

5.4.1 Motivação para a escolha do curso

Há certo consenso entre todos os entrevistados com relação aos principais motivos que levam um estudante a escolher o curso de Administração: a empregabilidade, a amplitude da área que fornece várias possibilidades de especialização e de colocação no mercado e a vontade ou necessidade de gerenciar negócios de família. Os entrevistados destacaram, também, que o curso de Administração acaba sendo a opção dos estudantes que não sabem o que querem fazer, e veem a Administração como um curso “genérico”, e a profissão de

administrador como uma profissão “coringa” pela diversidade de possibilidades de atuação de um administrador. Entretanto, dentro de cada grupo de entrevistados surgem diferentes nuances com relação aos motivos já elencados e alguns outros que são típicos de determinados segmentos. Os coordenadores e professores entrevistados afirmam que dificilmente algum aluno procura o curso por vocação, embora alguns desenvolvam o gosto pela profissão ao longo do curso.

Os coordenadores de instituições de alto investimento destacam que o fato de que a profissão, por ser relativamente recente, ainda é pouco conhecida. Assim, muita gente procura o curso sem saber exatamente o que esperar dele, e poucos realmente se identificam com o curso, ou conforme já advertia Bertero (2007), têm interesse genuíno pela profissão. Uma coordenadora desse grupo também destacou que especialmente para os alunos bolsistas do PROUNI que o seu curso abriga, a Administração é um caminho viável para que eles tenham acesso a um universo que até então não os incluía.

Administração é um curso que tem essa possibilidade do acesso sem muita exigência de uma pré- formação, que eles (bolsistas do PROUNI) não têm, e eles têm essa consciência, e que por outro lado vai dar uma oportunidade de acesso a esse outro mundo, o mundo do consumo, do glamour, o mundo das empresas. (E39).

Um aspecto bastante relevante abordado por outro coordenador desse grupo de instituições é a questão da pouca maturidade dos alunos na idade em que precisam fazer a escolha do seu curso superior. O curso de Administração, de algum modo, propicia o adiamento de uma decisão importante a pessoas que estão inseguras.

Muitas pessoas aos 17 anos não sabem o que querem fazer, então vem fazer Administração em busca de algo um pouco mais ampliado (...) (e que possibilite) o adiamento da decisão. (E47).

Também foi listado por esse grupo, entre os motivos que levam o aluno a escolher Administração, a vontade de ser empreendedor, ou de continuar os negócios da família, e até

mesmo pelo curso ter a fama de ser fácil e alguns veem o primo ou o amigo que faz engenharia estudar muito.

Entre os coordenadores de instituições de baixo investimento surgiu também a questão da ascensão profissional, considerando que a quase totalidade dos alunos dessas instituições já trabalha, e a questão do preço, pois Administração é um curso barato e, portanto, acessível a um número maior de pessoas.

Eu acho que um curso ainda com um preço acessível, que tem um alto índice de empregabilidade (...). Isso é um grande atrativo, ainda mais na situação do aluno, que é de classe C e D fundamentalmente, então pra ele interessa a possibilidade de dar um “*upgrade*” na vida dele, profissional e pessoal. (E1).

Nesse grupo é mais destacada a questão da educação para o trabalho, conforme relato a seguir:

O aluno entra pra faculdade, (...) no terceiro ou quarto período ele já consegue um estágio, e aquilo já ajuda a pagar a faculdade. Então é educação para o trabalho mesmo. (E38).

Foi reforçada nesse grupo a noção de que não é a vocação e sim a oportunidade de se empregar rapidamente que os move a buscar a graduação em Administração. Os dois depoimentos a seguir reforçam essa visão:

Ninguém vai (para o curso de Administração) por vocação, o pessoal vai pela capacidade de se empregar. (E5).

O aluno de Administração ele tem essa característica: ele não sabe muito bem o que ele quer e vai fazer Administração porque qualquer escritório precisa de alguém. (E1).

Os coordenadores de instituições públicas destacaram a importância dos conhecimentos que permeiam o processo de gestão, o fato de ser um curso popular e de possuir carga menor de matemática do que outros cursos tradicionais como engenharia e economia. Entretanto, mais uma vez foi reforçada a questão da amplitude da formação como atrativo para pessoas que não sabem o que querem fazer. Foi dito ainda, que o perfil empreendedor está longe de ser maioria entre os alunos.

Eu ainda vejo muita gente entrando por falta de opção. Ah eu vou fazer Administração porque eu posso ir pra várias áreas (...) a grande maioria não se vê empreendedora, a maioria se vê funcionário. (E41).

Foi mencionado também por um coordenador desse grupo que os alunos ingressantes, mesmo os mais velhos, não têm objetivos claros.

Os professores de instituições de alto investimento destacaram, entre os objetivos de seus alunos, o de se formar em alguma coisa e se empregar rápido; dito de outro modo, o objetivo é adquirir um diploma que lhe garanta empregabilidade. Entendem esses professores que seus alunos buscam o curso de Administração basicamente pelos motivos já elencados por outros entrevistados, como a facilidade de entrar no curso e o entendimento que o curso é fácil e possui pouca matemática.

Uma professora desse grupo argumentou que os alunos conseguem visualizar grande chance de se empregarem porque, como a Administração acontece em qualquer empresa, existe muita oferta. Outra professora desse grupo de instituições, reforçando a visão de que a grande procura pelo curso se dá pelo fato de o aluno não saber o que quer fazer, afirmou que se os alunos soubessem o que querem fazer escolheriam outro curso. Dito de outro modo, na visão dessa professora, apenas quem não sabe o que quer escolhe Administração.

É um curso generalista. Se eles soubessem com certeza (o que querem fazer) eles iriam fazer engenharia, economia, comunicação... (E12).

O desconhecimento sobre a área foi também apontado por outro professor desse grupo. Para ele o curso ainda não tem uma identidade forte, e, assim, muita gente não sabe exatamente o que faz um administrador. Isso aliado à imaturidade do aluno e à pressão da família para que ele faça uma faculdade, acabam levando esse aluno a escolher o curso de Administração.

Os professores de instituições de baixo investimento identificaram vários perfis entre os seus alunos. Entretanto, os objetivos geralmente não variam muito, o mais comum para os estudantes dessas instituições é a busca por ascensão profissional na empresa em que trabalham ou de melhor colocação no mercado de trabalho. Um aspecto bastante comentado entre esses professores foi a questão de Administração ser um curso popular, de rápida aderência no mercado e que tem a vantagem sobre outro curso popular, o de direito, de não haver necessidade da prova do conselho da categoria. Dentro dessa perspectiva, outra professora desse grupo afirmou que o aluno escolhe aquilo que enxergam que poderá auxiliá-lo dentro do que a empresa em que trabalham pode oferecer. Conforme Mello, Dutra e Oliveira (2001) o fato de muitos alunos já trabalharem faz com que seja grande a busca pela aplicação imediata do que é aprendido em sala de aula.

Outra questão que também contribui para a escolha do curso de Administração é a disponibilidade de vários cursos noturnos, espalhados por vários lugares e com preços acessíveis. Esses fatores permitem que o cidadão que trabalha consiga encontrar cursos próximos à sua casa ou ao seu local de trabalho, com preços que ele tem condições de pagar e em horário compatível com o seu trabalho. Um professor admitiu que esses foram motivos importantes na sua própria escolha quando decidiu cursar Administração. Esse mesmo professor afirmou que há também aqueles com perfil de renda muito baixo, que escolhem o curso de Administração porque foi no que conseguiram ser aprovados, e que encaram o ensino como uma mercadoria.

O cara que ganha 800 ou 900 reais, e com bolsa paga 170 reais pelo terceiro grau, ele considera o ensino superior como se fosse uma geladeira. (...) Porque ele quer o terceiro grau e aquilo vai fazer muito bem pra ele. (E35).

Apesar de, em muitas entrevistas, ter sido destacada a busca pelo curso de Administração pelo fato de ele estar fora da área de exatas, chamou atenção a observação de um professor desse grupo de instituições a esse respeito. Ele destacou que, ainda que se acredite que a carga de matemática no curso de Administração seja bem menor do que em cursos como engenharia e economia, como de fato, na maioria dos casos, realmente é, por sua própria natureza, a Administração necessariamente envolve matemática.

O pessoal tem medo de fazer conta só que esquece que Administração parte de uma equação: lucro é igual a receita menos despesa, a partir dali só se complica. (E37).

Esse mesmo professor também alertou para o fato de que a questão das vocações dos estudantes é muito pouco trabalhada, o que também favorece a escolha do curso de Administração, visto que, não identificando uma vocação, o estudante passa a enxergar as vantagens já aqui elencadas com relação a outros cursos.

Num país que trabalha pouco essa questão das vocações eu acho que parece o curso que tem mais aderência a quem não sabe o que quer fazer. (E37).

Além da vocação não ser muito investigada, muitos não têm também orientação em casa, uma vez que são os primeiros da família a fazer um curso superior. Assim, se orientam pelo que é viável e oferece mais oportunidades de melhorar seus rendimentos. Nesses casos, o gosto pelo curso e pela profissão não se concretiza como um critério de escolha.

Eles não têm muita orientação em casa, (...) eles vêm muito naquela de “isso vai me dar mais chance de aumentar o meu rendimento”. Acho que eles pensam nisso e não que vão fazer Administração porque gostam. (E84).

Outro professor desse grupo entende que os alunos deveriam ter como objetivo se tornarem bons profissionais, mas essa percepção é prejudicada, às vezes, pela falta de um bom projeto pedagógico na sua instituição, que indique os caminhos que a instituição pretende

seguir e os objetivos que ela pretende atingir. Na visão desse professor, um bom projeto pedagógico dá sentido ao que os alunos estão fazendo:

Eu vou pra faculdade pra aprender a ser um bom profissional, mas o que atrapalha? Primeiro eu não sei que profissional eu quero ser, em segundo eu não sei qual é o caminho que a faculdade está me levando. (E37).

Os professores de instituições públicas também destacaram aspectos relacionados à amplitude e ao caráter generalista do curso e da diversidade de áreas em que o administrador pode atuar. Também entre esses professores foi destacada a noção de que o curso de Administração é muito propenso a atrair pessoas que estão indecisas.

A minha impressão é que as pessoas hoje, apesar de terem muito mais informação, elas buscam formações amplas. E em termos de amplitude acho que pouca coisa supera Administração. (...) eu acho que a Administração é uma escolha bem pragmática, quando você não tem algo que realmente te mova. (E45).

Esses professores também identificam como objetivo principal dos alunos a empregabilidade. Esses alunos estão preocupados em conseguirem um bom emprego. Um professor desse grupo destacou também, que nesse sentido o discurso da mídia, massificando a necessidade de administradores, favorece a escolha do curso de Administração.

Outro professor afirmou identificar dois grupos de estudantes. Um grupo visualiza, pragmaticamente, apenas o seu emprego atual e espera que o curso o ajude dentro desse contexto, enquanto outro grupo enxerga seu curso como parte de um projeto de vida mais ambicioso. Esse professor acredita que a maioria dos seus alunos pertença ao segundo grupo.

Tendo observado as ponderações de coordenadores e professores, dos três tipos de instituições analisadas, com relação às suas percepções sobre os motivos que levam o estudante a procurar o curso de Administração, a atenção volta-se agora para o que dizem os próprios estudantes.

Apenas duas alunas, uma de instituição de alto investimento e outra de instituição pública, afirmaram ter realizado testes vocacionais. A maior incidência de alunos que alegaram ter escolhido o curso porque gostam, ou porque acreditam que têm perfil, ou, de algum modo, por vocação ou identificação com a profissão, ocorreu entre os alunos de instituições de alto investimento.

Eu gostava muito de fazer negócios desde que pequeno (...), queria alguma coisa que mexesse com negócios, e eu vejo Administração assim. (E17).

Alguns dos alunos de instituições de alto investimento reconheceram que não entendiam muito bem o que era a Administração quando optaram pelo curso. Embora alguns desses alunos afirmem que, mesmo assim, fizeram a escolha certa, outros se dizem decepcionados, como no depoimento a seguir:

Eu sempre gostei muito da organização, tudo da organização em geral eu acho muito atraente. Não é o que eu vejo em Administração, isso é meio frustrante, (...) até agora estou bastante decepcionada. (E43).

Outra aluna desse grupo falou sobre o preconceito em relação ao curso. Apesar de algumas pessoas não terem essa percepção, o curso de Administração, pelo menos o da instituição na qual essa aluna está matriculada, é bastante exigente com relação a disciplinas que envolvem cálculo.

As pessoas têm muito preconceito com Administração e não reconhecem (...) como uma faculdade muito boa de Administração. Nós damos três cálculos e ninguém sabe disso, nossa estatística é forte e ninguém sabe disso. (E23).

Vários dos objetivos apontados por coordenadores e professores se confirmaram nas entrevistas com os alunos de instituições de alto investimento. Foi muito abordada a questão da abrangência e da amplitude do curso, também a questão da empregabilidade, e dois alunos

afirmaram que o interesse no curso partiu da vontade ou da necessidade de gerenciar negócios da família. Em uma das entrevistas ficou claramente exposta a tendência de escolha do curso de Administração por pessoas indecisas.

Eu sempre fiquei muito em dúvida entre Administração e arquitetura, mas eu achava que arquitetura era uma área que tinha muitos números e que eu não ia gostar (...) então eu pensei: aqui (na Administração) eu provavelmente vou me encontrar, já que é um mercado muito amplo. (E48).

Outra aluna de instituição de alto investimento afirmou que escolheu Administração porque já havia tentado outros cursos e não havia encontrado a sua verdadeira vocação, e, assim, optou por uma formação mais ampla. Houve, também, quem afirmasse claramente a empregabilidade como fator que motivou a procura pelo curso de Administração, conforme depoimento a seguir:

É um curso que eu tenho um campo maior, eu tenho mais oportunidade, mais fácil de fazer carreira, para emprego, mais fácil para tudo. (a escolha) Foi mais pela empregabilidade. (E53).

Apesar de muitas entrevistas dos alunos de instituições de alto investimento confirmarem boa parte das percepções de coordenadores e professores, um desses alunos afirmou que vê na profissão de administrador, especialmente de administrador público, a possibilidade de melhorar a qualidade de vida das pessoas sem, necessariamente, se tornar político.

Eu quero fazer alguma mudança, por menor que seja. Eu quero impactar aquelas pessoas (de baixa renda) de alguma forma pra (...) melhorar a qualidade de vida dessas pessoas (...). E eu percebi que a Administração era o melhor curso para isso. (E51).

Alguns alunos de instituições de baixo investimento se manifestaram dizendo que Administração não foi a primeira opção, mas acabaram enxergando no curso algumas das vantagens já elencadas e afirmam ter se identificado e estar gostando do curso.

Eu ia escolher contabilidade, porque eu fiz o técnico e gostei, mas depois Administração eu vi que pega o todo da empresa, isso que eu achei interessante, (...) eu posso ter uma visão geral. E eu escolhi Administração porque não serve só para empresa de grande porte, serve para várias áreas. (E10).

Outros disseram que o que os motivou a fazer Administração foi acreditar que tinham vocação ou perfil, ou de alguma forma se identificavam com o curso, mas esses foram exceção. Muitos alunos desse grupo também confirmaram, em suas declarações, algumas percepções de coordenadores e professores. Houve afirmações de que: (1) queriam fazer Administração porque pretendiam montar o próprio negócio; (2) o curso tinha relação com o trabalho que já desenvolviam; (3) escolheu Administração porque não sabia o que ia fazer e (4) a Administração oferece um leque maior de opções porque o mercado é bastante amplo para o administrador etc. Entre esses alunos também apareceu a questão do preço da mensalidade como critério de escolha. Veja-se:

Se eu tivesse grana mesmo para bancar uma faculdade eu não faria o curso de Administração. Eu fiz por duas coisas: primeiro por ser fácil para conseguir uma boa colocação no mercado, e por eu poder entrar no ensino superior e poder pagar pelo menos esse curso que eu acredito ser o mais barato. (E72).

Entre os alunos de instituições de baixo investimento houve também quem afirmasse que optou por Administração por influência da família e de amigos, quem buscasse um complemento para a sua formação anterior em recursos humanos e quem sonhasse trabalhar em uma multinacional.

Entre os alunos de instituições públicas também foram verificadas pessoas para as quais o curso de Administração não foi a primeira opção. Uma estudante afirmou, de certo modo, que o vestibular acabou decidindo por ela.

De início eu não queria Administração, eu queria Psicologia. (...). Então prestei vestibular para os dois cursos e passei só para Administração, aí desisti de prestar vestibular outra vez, resolvi seguir no curso de Administração, acabei gostando muito e desisti de Psicologia. (E27).

Algumas entrevistas de alunos de instituições públicas também reforçaram a noção de que Administração é um curso propício a receber pessoas indecisas.

Quando eu estava para escolher o curso fiquei muito nessa área de economia, Administração, dei uma pesquisada porque eu nunca fui um cara muito decidido de tipo decidir e fazer logo aquela coisa (...). Então fui vendo os cursos e me interessei pelo curso de Administração. (E70).

Também nas instituições públicas, alguns alunos afirmaram ter escolhido o curso de Administração por vocação, por se identificarem com a área ou por acreditarem que têm perfil de administrador. Um aluno alegou que a identificação e o convívio com a Administração desde pequeno, devido à atividade de seus pais, fez com que a busca pelo curso ocorresse por “osmose”. A questão da empregabilidade também foi abordada por um estudante desse tipo de universidade, que expôs claramente em sua entrevista que a questão da vocação não foi levada em consideração no momento da escolha do curso de Administração.

A minha escolha por Administração foi meramente por questão de empregabilidade, (...) não é uma questão vocacional minha ou de paixão pela profissão nem nada, é uma questão somente prática. (E83).

De modo um pouco mais sutil, outro aluno de universidade pública também expôs a questão da empregabilidade e da abrangência da área.

É um curso que abre muitas portas. Tanto para a empresa privada quanto para os órgãos públicos. (...). É um curso que eu entendo que é completo e da para você atuar em várias especializações. (E26).

Houve também uma aluna que afirmou ter feito alguns testes vocacionais que sempre apontaram para a área de Administração e outros dois alunos que afirmaram ter feito curso técnico de Administração e, por ter gostado, optaram por Administração na graduação.

5.4.2 Perspectiva de carreira

Com relação às perspectivas de carreira para o administrador, os coordenadores de instituições de alto investimento demonstraram um entendimento de que o mercado ainda está se organizando, e que a Administração, por ser uma área nova, ainda busca conquistar o seu espaço, mas já há um movimento nesse sentido e a perspectiva é a de que isso avance nos próximos anos.

Até a década de 70 e 80, os cargos de administradores de hospital eram ocupados por médicos. (...). Hoje você tem um movimento claro de hospitais contratando administradores. (...) então você tem algumas áreas que começam a legitimar a profissão. Futuramente o judiciário vai partir pra isso. (E2).

Outra coordenadora de instituição de alto investimento afirmou que o mercado está se “arrumando”, e aos poucos os profissionais estão sendo alocados em suas funções. Ela atribui a entrada dos engenheiros nas posições de gestão a um problema ocorrido na área de engenharia.

Muito da entrada do engenheiro no mercado de Administração se deu por causa disso: o engenheiro não tinha onde “engenheirar” e (...) via nessas empresas a oportunidade de ganhar muito dinheiro. (E39).

Já os coordenadores de instituições de baixo investimento lembraram que justamente por oferecer muitas oportunidades de entrada no mercado de trabalho, a Administração acaba captando pessoas que não necessariamente gostam de administrar ou tenham perfil para isso. Uma coordenadora de instituição de baixo investimento definiu a Administração como uma atividade meio e com espaço para crescer no Brasil.

Qualquer que seja a atividade fim, numa outra organização vai precisar da atividade meio, e a gente sabe que no Brasil ainda há muito que profissionalizar nesse sentido, ainda há muito espaço para bons administradores. (E1).

Essa coordenadora também identificou nichos de mercado para os administradores. De acordo com ela a parte administrativa também necessita de pessoas na base da pirâmide, e é exatamente esse espaço que pode ser ocupado pelos alunos de instituições de baixo investimento, uma vez que os cargos mais estratégicos estão destinados a serem ocupados pela elite, que é formada nas instituições públicas e nas de alto investimento.

Para posições mais estratégicas, você precisa de um profissional com uma visão, uma capacidade de análise conceitual mais significativa (...) quais as instituições de Administração que vão colocar pessoas nessas vagas? As de primeira linha (...) por outro lado, mesmo a parte administrativa precisa de gente na base da pirâmide. (E1).

Outro coordenador de instituição de baixo investimento, no entanto, demonstrou preocupação com o fato de serem formados muitos administradores todos os anos, o que pode provocar um “gargalo” no futuro, não havendo vagas para absorvê-los.

Os coordenadores de instituições públicas, em geral, alertaram para problemas que dificultam o ingresso do administrador no mercado de trabalho. Um deles destacou que há um preconceito contra o administrador. Uma noção de que ele seja mal formado, o que, em parte, esse coordenador admite que já foi uma realidade, pois os cursos antigamente não preparavam o administrador de forma adequada.

Ele (o administrador) não era preparado pra trabalhar tomando decisões, ouvindo os outros, ele não era preparado pra ter uma visão como um todo. Ele era preparado para o RH ou para o marketing, na produção ou no controle financeiro e orçamentário da empresa. (E40).

Outro coordenador de instituição pública afirmou que a empregabilidade característica do curso de Administração atrai, também, pessoas já formadas em outras áreas que não conseguiram se empregar. Entretanto, ele atribui essa alta empregabilidade a uma característica negativa do administrador: a de ser submisso. Como não há uma delimitação óbvia da atuação do administrador, ele está disposto a fazer de tudo, e é isso que, na visão desse coordenador, faz com que as empresas os procurem. Além disso, esse coordenador afirma que a profissão, por ser ainda nova, esbarra no corporativismo de profissionais de carreiras há mais tempo estabelecidas. Isso tende a mudar à medida que os administradores forem se infiltrando nas organizações. O relato a seguir foi uma resposta ao questionamento sobre o motivo que faz com que engenheiros ocupem cargos administrativos.

Corporativismo. (...) você está falando de uma profissão de 40 anos contra uma de 300 anos. É a operação formiguinha, daqui a pouco vai ter uma pancada de administrador aí. (E41).

Outro coordenador de universidade pública destacou a concentração de administradores na região sudeste. Ele acredita que os administradores teriam mais oportunidades caso se propusessem a atuar em outras regiões. Esse coordenador também destacou que a grande quantidade de administrador atuando na mesma região também faz com que a tendência seja de desvalorização da categoria.

Os professores de instituições de alto investimento abordaram algumas questões pertinentes ao que o mercado espera do administrador e à maneira como o administrador entende o mercado. Uma dessas professoras citou uma reportagem, veiculada no jornal *O Globo*, que definia o que é um administrador, porque o entendimento é de que o próprio mercado não sabe o que é um administrador e, por esse motivo, tem expectativas equivocadas em relação ao seu trabalho.

Ele (o mercado) queria cobrar do administrador que ele fosse um engenheiro (...) (o administrador) é o cara que vê o todo, mas não se aprofunda muito em nada, e aí, o mercado também quer esse profissional. (E3).

Outra professora destacou que o mercado, na realidade, busca o profissional que possa atender adequadamente às suas necessidades e não se importa com a formação desse profissional.

O mercado quer o profissional que consegue fazer. (...) alguém que consegue fazer com eficácia, eficiência, efetividade, sucesso... Se esse cara é um engenheiro ou um administrador, para o mercado não tem a menor diferença. (E15).

Essa professora também destacou a importância de o aluno entender a lógica do mercado. Ele não deveria se preocupar apenas em estar dentro desse mercado.

Eu acho que o aluno deveria se preocupar (...) em entender a lógica dele (do mercado) (...). E aí é importante você ter, por exemplo, aulas mais críticas (...) onde você discute talvez um lado mais perverso desse mercado. (E15).

Os professores de instituições de baixo investimento afirmam que, o curso de Administração realmente aumenta a empregabilidade e, em muitos casos, modifica a realidade daquele aluno, pois alguns são os primeiros da família em um curso superior. Entendem esses professores que o mercado para o administrador está em expansão, e, de algum modo, questionam o paradigma da generalidade do curso. Um desses professores afirmou que deveriam ser focados alguns campos de atuação do administrador, que é um erro pensar que o administrador tem que atuar em muitos campos. Outra professora desse grupo também afirmou que é justamente por esse caráter generalista que, às vezes, o administrador é preterido em uma oportunidade de emprego. Por esse motivo, ela vê a necessidade de os administradores, após se formarem, fazerem alguma especialização. Se a pressão sobre os trabalhadores no sentido da contínua atualização profissional são, conforme Kilimnik, Luz e Sant'Anna (2003), legitimadas por discursos como os da competitividade, empregabilidade e competência, aparentemente entre os administradores essa pressão também é exercida com base em uma necessidade de se completar a formação.

Às vezes, determinado cargo o recrutador acha que precisa de uma formação mais matemática, (...) ou precisa mais de relação social (...) aí como ele (o administrador) é generalista, ele fica um pouco de lado. Aí ele vai precisar, pra vencer isso, além do conhecimento generalizado, de uma especialização. (E34).

Entre os alunos de instituições de alto investimento encontramos o maior volume de alunos que pretendem montar o seu próprio negócio e, também o maior número de alunos que identificou claramente uma área na qual pretende se especializar e seguir carreira.

Pretendo fazer ou MBA ou uma pós. Não tenho interesse em fazer outra graduação não, só especializações (...) buscando um pouco de economia, mercados capitais, buscando mais a parte de finanças. (E17).

Outra aluna desse grupo de instituições alegou ser complicado abrir o seu próprio negócio, e que, por esse motivo ela possui outras perspectivas.

A gente estuda como abrir uma empresa e tal, mas é complicado. Gostaria mesmo de entrar numa multinacional ou de prestar um concurso público, que já tem uma garantia. (E49).

Também foi manifestado, por um aluno desse grupo, o desejo de seguir carreira acadêmica e exercer alguma outra atividade paralelamente. Outros alunos desse grupo manifestaram desejos diversos, tais como assumir o comando da empresa do pai, seguir carreira acadêmica, pegar o diploma e as ferramentas oferecidas no curso para utilizar como um diferencial na carreira e conseguir ser efetivado na empresa em que estagia. Um desses alunos, entretanto, aparentou estar sem foco no momento, visto que, em seu discurso, ainda não descarta nenhuma hipótese.

Eu gostaria muito de entrar numa empresa ou fazer um concurso terminando a faculdade. E também tem a questão do mestrado, se eu conseguir a bolsa para o mestrado, eu posso ter esse *trade-off* de não trabalhar e ficar só com a bolsa, e ficar

estudando. Agora se eu conseguir algum emprego... Vai ser o que vier primeiro. (E51).

Entre os alunos de instituições de baixo investimento, os objetivos declarados foram mais dispersos. Entretanto muitos desses alunos manifestaram a opinião de que é necessário continuar estudando. Um desses alunos traçou objetivos com relação aos cursos que pretende realizar, revelando que pretende mudar de área no futuro buscando melhor remuneração.

Pretendo fazer duas pós e ainda pretendo fazer Direito. Eu vou me formar com 27. Entre 27 e 30 eu quero fazer concurso público, e assim que eu passar eu pretendo fazer Direito, porque depois eu quero fazer concurso relacionado a direito, que têm os melhores salários. (E7).

Um aluno mais velho aparentou ter se decepcionado com o curso, e, por isso, não dar tanta importância para a formação superior.

Se hoje eu estivesse entrando na faculdade, eu não entraria, eu simplesmente me dedicaria a concurso público e depois faria uma faculdade somente por *hobby*. (...), somente para poder dizer que eu tenho o canudo e “pranchar” ele na parede. (E79).

Outro aluno desse grupo de instituições opinou que a sua geração de administradores deve ter atitude e se posicionar porque os profissionais mais antigos na área de Administração, na opinião desse aluno, deixam muito a desejar.

Eu acho que os alunos que estão se formando agora, (...) têm que botar a cara mesmo, mostrar para que veio, não ser mais um como os que já estão lá. (E75).

Nesse grupo de instituições também houve alunos que afirmaram ter como perspectiva de carreira a abertura de um novo negócio, prestar concurso público, se especializar e seguir carreira na área de seguros etc.

Dentre os alunos de instituições públicas, houve maior incidência de estudantes que pretendem, de algum modo, trabalhar no serviço público. Alguns foram mais específicos, se referindo à carreira militar e à Marinha. Houve, também, quem declarasse querer seguir carreira acadêmica em paralelo com a de gestor público.

Por eu não ter entrado na faculdade com 18 anos, eu já sabia exatamente o que eu queria: fazer Administração para tentar logo em seguida uma especialização, um mestrado, entrar no meio acadêmico e fazer um concurso público. (E28).

Por outro lado, houve também um aluno que, apesar de reconhecer a necessidade de se especializar em alguma coisa, ainda não definiu a área na qual pretende fazer isso.

Eu pretendo fazer mestrado, doutorado, pretendo me especializar em alguma área que eu não sei ainda qual é. Eu estou começando o curso agora, mas mais para frente eu vou decidir e me especializar nessa área que eu preferir, que eu vier a escolher. (E68).

Houve também, nesse grupo, alunos que revelaram o desejo de trabalhar em empresa multinacional ou, coincidentemente, a exemplo do que ocorreu com um aluno de instituição de baixo investimento, de se especializar e seguir carreira em uma área na qual já trabalhou: a de seguros.

5.4.3 Dedicção ao curso

No que se refere à dedicação dos alunos ao curso, os coordenadores, de modo geral foram bastante críticos. Entretanto, pelo menos entre os coordenadores, a percepção é a de que o estudante de Administração não é diferente dos demais estudantes universitários em termos de interesse pelo curso. Aparentemente, essa geração, de modo geral, é menos estudiosa. Um coordenador de instituição pública fez uma comparação da sua época de estudante de graduação com os estudantes de hoje.

Eu hoje tenho aluno do curso de engenharia de produção, que eram vistos como crânios, que liam tudo e nós da Administração éramos vistos como mais preguiçosos. Hoje é tudo preguiçoso. (E41).

Uma coordenadora de instituição de baixo investimento relacionou a deficiência do ensino fundamental e do ensino médio à falta de conscientização do aluno com relação à importância do curso superior.

Investe-se pouco no ensino fundamental e médio e aí sobra pra gente aqui do ensino superior correr atrás desse *gap*, e aí você tem casos bizarros em que você está dando aula e o cara quer ir embora porque quer ver o paredão do *Big Brother*. (E38).

Outra coordenadora de instituição de baixo investimento afirmou que o modo como algumas instituições tratam o aluno: de maneira muito despersonalizada e como um simples cliente, gera insatisfação naqueles alunos que estão realmente interessados.

Entre os professores de instituições de alto investimento, há queixas quanto à imaturidade de muitos alunos e também com relação às ferramentas tecnológicas, cujo uso pelos alunos gera novos desafios aos docentes. Uma professora desse tipo de instituição afirmou que os alunos não veem sentido no que fazem e atribui isso a uma infantilidade por parte deles. Segundo o relato dessa professora, os alunos bolsistas também são infantis, mas, por uma questão de necessidade, acabam sendo, em geral, mais esforçados. Essa mesma professora, em outro trecho, se queixa da tecnologia que o aluno leva para a sala de aula.

O cara entra com o computador dele, numa rede *wireless*, (...) está com aquilo aberto fazendo sabe-se lá o que. Como você lida com isso? (...) Se o cara está falando eu chego e falo: presta atenção! Mas se o cara está digitando... (E15).

Outra professora desse grupo afirmou se importar mais quando a ferramenta tecnológica levada para a aula por um aluno dispersa outros alunos.

Enquanto ele está ali quietinho, na dele, o problema é dele com ele mesmo, acho que aí é uma opção, o cara ficou ali e tal, mas quando o outro vê e começa a rir aí o outro quer ver... (E16).

Houve uma professora desse grupo que alertou para o fato de que os alunos desejam coisas que são incompatíveis.

Eles (os alunos) querem moleza, mas eles querem um curso reconhecido no mercado, o que são coisas incompatíveis, eles não querem fazer a leitura prévia, mas eles querem que o professor seja durão. Isso é incompatível. (E12).

Alguns professores de instituições de baixo investimento acreditam ser possível promover um maior envolvimento e maior participação dos alunos. Uma professora desse tipo de instituição alertou para a necessidade de se ouvir o aluno, e de partir da realidade dele, porque ele não se interessará por coisas muito distantes daquilo que eles conhecem. Outro professor de instituição de baixo investimento afirmou que o aluno não se interessa porque ele não vê sentido no que faz, indo ao encontro da visão de Schmidt-Wilk (2010) segundo o qual o aluno se envolveria mais nos seus estudos se tivesse um claro senso de propósito.

O aluno fica com um monte de disciplina que ele não entende pra que. (...) mesmo as disciplinas que ele consegue ver alguma relação, você não tem uma visita técnica, (...) uma empresa júnior... Em boa parte das instituições esses projetos são desencorajados, porque geram custo. (E37).

Esse mesmo professor afirmou que, se o aluno entender a importância do que ele está fazendo, ele se esforçará. Por outro lado, outro professor desse tipo de instituição acredita que o desafio do professor deveria ser elaborar métodos de ensino que incentive a participação e não o de convencer que o conteúdo é interessante.

Uma coisa é você ter métodos e técnicas que incentivem a participação do aluno. Outra coisa é como convencer aquele aluno que está fazendo Administração, que

estudar o Taylor é interessante (...). Como aquele aluno não acha? O que ele está fazendo ali? Por que eu tenho que lutar com isso? (E33).

Outro professor, de outra instituição de baixo investimento, em um trecho de sua entrevista diz algo que pode ser entendido como uma possível explicação para o problema levantado pelo colega (E33): muitos alunos não têm identificação com o curso.

Eu acho que o preço e as facilidades do curso acabam conduzindo um contingente de pessoas para a Administração que não necessariamente serão bons administradores porque não têm afinidade com o tema. (E35).

Foi dito também, por um professor desse tipo de instituição, que para uma boa parte dos seus alunos, o problema não se restringe à deficiência da formação, relatada por vários teóricos (CASTRO, 1974; 1981; BERTERO, 2006; BUARQUE, 2010), ou à dificuldade de entendimento da matéria. O problema é que eles realmente não querem aprender.

Não é que a matéria é difícil ou que a pessoa tenha dificuldade, porque às vezes a pessoa não gosta de matemática, ou não gosto de TGA porque eu não gosto de ler... Não é isso, é eu não gosto, eu não quero. (E33).

O estudante de Administração, no entendimento desse professor, não entende que ele também tem um papel a exercer na sua formação, que a formação também depende dele. A postura do aluno é a de quem acredita que o sucesso ou fracasso na formação dele depende apenas do professor.

É do tipo: eu quero pegar meu diploma e tirar nove, eu não quero prestar atenção na sua aula, eu não quero vir à aula, eu quero tirar 9,5 na prova e eu quero que você me dê uma aula maravilhosa. Como se tudo estivesse na mão do professor. (E33).

Também foi abordada a questão do tamanho das turmas, que é um problema conhecido e bastante comum nas instituições de baixo investimento. Um professor relatou que em uma turma muito cheia, o aluno que senta no fundo sequer consegue ouvir bem o professor. Entretanto, apesar de todas as dificuldades que o professor reconhece que são inerentes à condição desse aluno, na realidade, esse aluno, em alguns casos, não está preocupado com isso.

(...) outra coisa é você tentar dar aula pra 120 (alunos) à noite. O cara já está cansado, quem está lá atrás nem te ouve direito, até porque ele está ali pra dormir mesmo até a hora da presença e pronto. Então o conteúdo pedagógico é também prejudicado. (E35).

Um dos professores de instituição pública esboçou um perfil dos alunos das suas turmas.

95% daqueles que vem, querem tirar nota seis ou sete, está muito bom, oito é maravilhoso, se preocupam com nota (...). 2,5% são muito ruins (...). E tem 2,5 que querem mais do que se dá. Esse você tem que estar atento pra descobrir. (E45).

Esse professor completa o seu argumento comparando o perfil dos alunos com um processo de produção de automóveis.

Grande parte do que a gente produz é Uno Mille, que atende um montão de gente. Você faz um pouquinho aqui de Ferrari, e tenho aqui uns Nano, carro de R\$ 5.000,00 que estão vendendo na China, que vai acabar com o mundo muito mais do que vai proporcionar felicidade pras pessoas. (E45).

Outro professor de universidade pública observa que há um salto de qualidade em relação aos alunos cotistas, que entram com médias baixíssimas no vestibular e terminam com médias tão altas quanto aqueles que não eram cotistas. Houve também um professor de

universidade pública alegando que o que afeta negativamente o interesse do aluno é a forma como é apresentada a matéria.

O que afeta o interesse do aluno não é o fato de ser (exemplo) estrangeiro, não é o fato de ser repetido 200 vezes, é o fato de que (o conteúdo) é apresentado de maneira absolutamente chata e descontextualizada. (E45).

Outro professor revelou que os alunos dos últimos períodos, em geral, acreditam que não podem mais ser reprovados por estarem perto de se formar, que é muito mais difícil eles aceitarem uma reprovação do que os alunos dos primeiros períodos.

Com relação aos alunos, todos aqueles que trabalham afirmam que o tempo que têm para se dedicar aos estudos é insuficiente. Os alunos, conforme argumenta Bertero (2006), não são estudantes no sentido estrito do termo; são trabalhadores que vão às aulas.

Alguns alunos de instituições de alto investimento estavam envolvidos com atividades como diretório acadêmico ou empresa júnior. Os que se dedicam a essas práticas afirmam estar aprendendo o tempo todo. Aparentemente, esses alunos acabam se dedicando mais ao curso.

Você já vai usando desde o horário da sala de aula, empresa júnior, depois fica mais um pouquinho pra ajudar (...) quando você vê você está o tempo todo na faculdade, estudando sempre, se aprimorando sempre. (E51).

Entre os alunos de instituições de baixo investimento, houve alunos que alegaram não ter tempo suficiente para estudar porque além do trabalho tem família e filhos ou estão fazendo curso preparatório para concursos públicos aos sábados. Um aluno expôs dessa forma o jeito de lidar com esse problema:

Eu tento dar o meu jeito. É aquilo, você dorme não é? Então o jeito é passar a dormir menos e estudar mais. (E57).

Uma aluna desse grupo de instituições revelou que os professores, entendendo a condição de trabalhador da maioria dos estudantes, são condescendentes com os atrasos dos alunos.

Pelo menos aqui, os professores conversam com os alunos e eles entendem. A maioria trabalha, eu trabalho, por isso nem sempre dá para chegar na hora, principalmente no turno da noite. (E58).

Outra aluna de uma instituição de baixo investimento revelou que busca, também, fontes alternativas de estudo para complementar o que vê em sala de aula.

Eu sempre busquei complementar o que eu tinha em sala de aula com textos, com vídeos no *youtube*, essas coisas. (E63).

Os alunos de instituições públicas também se queixam da falta de tempo para estudar, e além do trabalho, apontam, também, em alguns casos, a distância da faculdade. Mesmo os estagiários alegaram não ter tempo suficiente para estudar, entretanto um aluno afirmou que, diferente do que ocorre com quem já está empregado, quem está estagiando pode gerenciar o tempo adequadamente de modo que tenha tempo para estudar. Outra aluna afirmou que parou de trabalhar para poder terminar a faculdade mais rapidamente. Um dos alunos mais experientes, afirmou que aqueles que entram na faculdade com mais idade, normalmente já sabem o que querem. Para esse aluno, os alunos mais jovens são mais relapsos.

Quando a pessoa começa com 28, 29, 30 anos, como foi o meu caso (...) você tem sede de terminar a faculdade mais rápido (...), talvez você um pouco mais novo seja um pouco mais relapso, um pouco imaturo. (E28).

5.4.4 Objetivos dos alunos

Muito foi dito com relação aos objetivos dos alunos. As críticas normalmente são no sentido de que o objetivo deles é simplesmente pegar o diploma e se empregarem, que a visão deles seria exageradamente pragmática, que não necessariamente ele gosta de curso que está realizando e por aí vai, conforme observado nas categorias anteriormente analisadas. Um professor de instituição de alto investimento lamentou o fato de a faculdade ter deixado de ser um ambiente de integração, onde os estudantes se encontram e discutem. Ele também lamentou o fato de os alunos de Administração priorizarem o estágio em detrimento da faculdade.

Existe também a ideia de que a gente não aprende na sala de aula, que a gente aprende fazendo, o que é lamentável. A gente aprende a repetir as mesmas bobagens, mas em sala de aula que seria o espaço para a gente discutir essas bobagens, etc. e tal, não se discute. (E13).

Entre os alunos de instituições de alto investimento, muitos traçaram como objetivo o sucesso, a realização profissional e o dinheiro. Um aluno manifestou o objetivo de montar um negócio próprio, outra aluna alertou para a importância do *network*, de montar uma rede de relacionamentos profissionais, e alguns manifestaram a finalidade para o dinheiro que objetivam ganhar: conquistar a independência financeira, financiar a pós-graduação e adquirir casa própria. Uma aluna se mostrou extremamente objetiva e desiludida com a faculdade.

Meu objetivo é só pegar o meu diploma e cair fora. Eu nunca tive nenhuma intenção de aprender grandes coisas cursando Administração. (...). (quero) sair daqui o mais rápido possível porque eu não aguento mais esse lugar. (E55).

Outra aluna manifestou como um dos seus objetivos a conquista de um diploma que possa facilitar a sua entrada no mercado. Demonstrando, desse modo, uma percepção de que o sentido do estudo é gerar maiores possibilidades de se conquistar um emprego.

Administração te dá um ramo de coisas muito grande e você poder escolher é muito bom. Então isso é o principal: eu estar com um diploma que me abra portas e não que feche. (E43).

Outros alunos desse grupo traçaram entre os seus objetivos o amadurecimento tanto do ponto de vista profissional quanto do pessoal. Houve alunos desse grupo que manifestaram como objetivo a aquisição de determinadas competências que eles consideram importantes para o desenvolvimento profissional, como a flexibilidade a capacidade de se adaptar a diversos ambientes e de lidar com diferentes situações, além de competências relacionadas à elaboração de um projeto, conforme depoimento a seguir:

Eu tenho interesses em conhecer métodos para você se preparar para uma negociação, para você apresentar um projeto para um investidor, (...) eu tenho interesse em conhecer tudo como começa. A gestão do projeto desde o zero. (E17).

Houve também, entre os alunos dessas instituições, quem demonstrasse entender a importância de absorver a maior quantidade de conteúdo possível.

O máximo de conteúdo para poder ter uma visão mais crítica (...), poder efetuar coisas com mais embasamento, (...) o máximo de conteúdo possível para me auxiliar no futuro. (E56).

Alguns alunos desse grupo se descolaram de uma visão mais materialista e traçaram como objetivos questões mais subjetivas. Foram elencados temas como sustentabilidade e qualidade de vida. Também foram traçados objetivos de estar fazendo algo que, de algum modo, contribua para a coletividade, e de causar algum impacto social, como demonstra o trecho a seguir:

Eu não estou aqui no curso pra ser o melhor diretor, ou trabalhar na melhor empresa, ou ter o maior salário. Eu estou aqui pra ter um salário que atenda às minhas

necessidades, mas que eu tenha um impacto social, que eu consiga promover ganhos na sociedade. (E51).

Entre os alunos de instituições de baixo investimento está a maior parte daqueles que manifestam como objetivo a conquista de um bom emprego. Muitos alunos desse grupo definem como objetivo o concurso público. Enquanto alguns desses alunos justificam esse objetivo em virtude da estabilidade do serviço público no Brasil, outros deixam claro que o que buscam no serviço público é a alta remuneração. Não foi manifestado, nesse grupo de estudantes, o desejo de trabalhar no serviço público por vocação.

Hoje eu tenho um foco depois de formado de me dedicar altamente à parte de concursos públicos. (...) encontrar um que seja bom e que eu possa chegar e fazer um concurso e passar, e depois “colocar o meu boizinho na sombra”. (E79).

Alguns alunos desse grupo esperam adquirir experiência para chegar ao mercado de trabalho com algum embasamento e outros esperam poder aplicar no trabalho os conhecimentos adquiridos na faculdade, numa demonstração de que o curso faz sentido à medida que os conhecimentos adquiridos possam ser aplicados diretamente em seu trabalho. Houve também, nesse grupo, relatos de estudantes que pretendem desenvolver a competência de tomar decisões. Dois alunos desse grupo revelaram que o objetivo principal é a busca pelo diploma, um deles, no entanto, espera ter adquirido conhecimentos mínimos para poder ingressar no mercado sem destoar dos demais profissionais.

Todo mundo aqui espera o diploma. E também depois de tanto tempo você espera aprender o mínimo necessário para não “pagar mico” lá fora, porque lá fora o mercado é bem exigente. (E75).

Outra aluna relatou que ao entrar na faculdade o objetivo era somente pegar o diploma. Entretanto hoje ela afirma pensar diferente.

No princípio eu entrei na busca pelo diploma, para a empresa, (...), mas eu achei que para a minha vida foi de grande valia, dei uma evoluída. (E78).

Houve também uma aluna que se mostrou ainda um pouco perdida, pois apontou como objetivo encontrar uma área de atuação.

Eu gostaria de me realizar profissionalmente, conhecer uma área que eu pudesse me dedicar e ter sucesso naquela carreira. (E72).

Outros alunos desse grupo de instituições têm como objetivo montar um negócio próprio, trabalhar em uma multinacional, e fazer outros cursos.

Entre os alunos de instituições públicas está a maioria daqueles que pretendem obter maior vivência por meio da exploração dos conhecimentos e da experiência dos professores e que pretendem colocar em prática os conhecimentos adquiridos na faculdade.

Explorar o máximo dos professores (...), alguns deles tem experiências até fora da carreira docente, então explorar essa questão também (...) não só conhecimento teórico, mas conhecimento prático também, aproveitar que eles têm uma vivência maior. (E29).

Alguns alunos de instituições públicas traçaram como objetivo a realização profissional com a conquista de um bom emprego e a construção de uma carreira de sucesso. Outros demonstraram também uma preocupação mais social ao traçar seus objetivos. Um aluno mais experiente se queixou que os mais jovens estão mais preocupados com o aspecto financeiro do que com questões mais elevadas:

O pessoal (mais novo) está parado, estão muito acomodados. Estão visando muito a área financeira e estão esquecendo o patamar maior que é formar opinião, formar um crescimento, e mudar o contexto da sociedade. (E28).

Entre os alunos de instituições públicas também foram apresentados como objetivos a abertura de um negócio próprio, a estabilidade financeira, concursos públicos, a construção de uma rede de relacionamentos e a conquista da casa própria. Houve também entre esses alunos um que ainda não traçou os seus objetivos.

Eu acho que vou ficar um pouco de tempo no mercado para ver o que e se alguma coisa me chama mais a atenção, ou em quesitos pessoais ou em quesitos práticos, para depois tentar visualizar o caminho. (E83).

Observa-se, então, que muitas das premissas dos coordenadores e professores foram confirmadas. Com algumas exceções, os objetivos dos alunos dos três tipos de instituição estão relacionados à empregabilidade, a maioria dos que buscam o curso não possuem identificação com a profissão e o curso tende a atrair pessoas que ainda não decidiram qual carreira seguir.

Neste capítulo foram expostas as revelações do campo organizadas em 16 categorias. No próximo capítulo são apresentadas as conclusões e implicações do estudo. Também são apresentadas, no próximo capítulo, sugestões para uma nova agenda de pesquisa.

6 CONCLUSÕES, IMPLICAÇÕES E SUGESTÕES PARA UMA NOVA AGENDA DE PESQUISA

Como explicitado no capítulo 1, a presente tese foi desencadeada pelo seguinte problema investigativo: Qual o sentido do estudo para o aluno de graduação em Administração do Estado do Rio de Janeiro e as percepções dos agentes envolvidos nesse processo? O aporte teórico e a pesquisa de campo permitiram chegar às conclusões aqui explicitadas.

As diretrizes do governo federal, praticadas por meio das ações do Ministério da Educação aparentam uma incoerência. Por um lado, a legislação federal, na Lei de Diretrizes e Bases para a educação (LDB), conforme já destacado no presente estudo, entende que a formação profissional é apenas parte do que se deve esperar de uma instituição de ensino superior. Ainda: o estabelecimento de competências a serem desenvolvidas nos cursos de Administração confere maior liberdade às instituições de ensino superior do que à época em que um currículo mínimo era imposto a todo território nacional, conforme observam Nicolini (2002) e Bertero (2006). Por outro lado, o controle de qualidade dos cursos é feito por meio do ENADE, que favorece a padronização dos cursos. Entre outras críticas ao ENADE, foi dito que não se vê nenhuma competência sendo testada naquela prova, que o conteúdo da prova não parece ser apropriado para medir se realmente uma faculdade é melhor que outra, e que algumas instituições oferecem cursinho para o ENADE, distorcendo, desse modo, os resultados. As revelações do campo tendem a confirmar o argumento de Frauches (2010), para quem os objetivos da educação são ignorados nos critérios de avaliação do MEC.

O Conselho Regional de Administração do Rio de Janeiro mantém o seu foco na tentativa de fazer com que determinados cargos sejam obrigatoriamente ocupados por administradores. Apesar de ele se propor a contribuir na fiscalização e controle da qualidade dos cursos de Administração, as ações do CRA nesse sentido não são percebidas por nenhum dos agentes pesquisados. Possivelmente, confirmando o que afirmam Calbino *et al* (2009), o Conselho não tenha real interesse em combater a proliferação dos cursos de Administração; ao contrário, ele se apresenta e se faz conhecer muito mais em instituições de baixo investimento, que, geralmente, possuem número de alunos bem maior.

As instituições de ensino superior sofrem pressões do mercado de trabalho, representado especialmente pelas organizações privadas, e dos alunos para que o curso seja

menos teórico. Essas pressões têm feito muitas faculdades, até mesmo algumas públicas, caminharem para o que deveria ser um curso técnico: apenas formação profissional. As discussões, o conteúdo mais subjetivo, o estímulo ao raciocínio e ao desenvolvimento de espírito crítico, e até mesmo o “estímulo à criação cultural”, o “desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo”, previstos no artigo 43 da LDB (BRASIL, 1996), que deveriam ser finalidades do ensino superior, não são do interesse de boa parte das organizações, tampouco da maioria dos alunos. Aparentemente, as faculdades de Administração caminham para a formação profissional e preparação para o mercado de trabalho, sem pretensões além dessas, o que remete ao pensamento de Freire (1996), para quem a transformação da experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador, visto que a formação do cidadão deve ser entendida de forma muito mais ampla do que simplesmente preparar para o mercado de trabalho.

Os coordenadores e professores, de modo geral, se mostraram críticos em relação aos alunos. O senso comum entre esses profissionais é de que o aluno pretende pegar o diploma e conseguir um emprego, afirmam que, em maior ou menor grau, especialmente pautado em sua origem social, o aluno chega ao ensino superior com falhas de formação, conforme alertado por Castro (1981) ao apontar o crescimento da matrícula universitária como responsável pelo recrutamento de estudantes cujo perfil acadêmico, cada vez mais, se distancia do considerado necessário para um bom desempenho universitário, e com pouca, ou nenhuma, identificação com a profissão, conforme argumento de Bertero (2007), para quem o curso de Administração é procurado por pessoas que buscam um diploma universitário sem um interesse genuíno pela profissão de administrador. Em geral, entendem os professores e coordenadores que ao ingressarem no curso os alunos não sabem o que querem fazer, e muitos veem no curso a possibilidade de adiamento de uma decisão importante que eles não se sentem preparados para tomar. Na maioria dos casos, a pesquisa de campo confirmou essas impressões. Alguns professores afirmaram que o aluno se esforçará quando conseguir visualizar sentido no que está estudando, indo ao encontro do que preconizava Schmidt-Wilk (2010) quando este questiona se com um claro senso de propósito os alunos não se envolveriam mais nos seus estudos, se não aprenderiam mais e se não achariam mais fácil escolher e gerenciar suas atividades de vida. Os professores pesquisados também questionaram se o seu desafio deveria ser, também, o de convencer os alunos da importância do conteúdo e que a relação não

deveria ser tão paternalista, que ao invés de entregar tudo na mão do aluno, como ocorre frequentemente em instituições privadas, o aluno deveria ser estimulado a se esforçar um pouco mais.

Se essas são as percepções dos agentes envolvidos no processo, o que se pode destacar em relação aos alunos? O sentido que se busca na presente tese é aquele estudado por Morin (2001), quando afirma que um trabalho que tem sentido é feito de maneira eficiente e leva a alguma coisa. A pesquisa de campo revelou que, predominantemente, o aluno busca o curso de Administração por motivos relacionados à empregabilidade, entende o aluno que o diploma de bacharel em Administração concederá mais e melhores oportunidades de ingresso no mercado de trabalho ou de ascensão profissional.

Naturalmente, os alunos, que estão preocupados com questões relacionadas ao seu aproveitamento no mercado de trabalho, apoiam as atitudes do CRA com relação à tentativa de resguardar alguns empregos para administradores, reduzindo, assim, a concorrência por esses empregos. As críticas dos alunos com relação ao CRA não são relacionadas às prioridades do Conselho; eles apenas criticam o Conselho quando entendem que este não cumpre com eficiência a missão de “proteger o mercado de trabalho dos administradores”. (CRA).

A padronização, que é talvez o mais nocivo dos efeitos causados pelo ENADE, é também um desejo dos alunos, que desejam ver aplicação imediata daquilo que é aprendido em sala de aula, na empresa em que estão atuando, comprovando, assim, o argumento de Paula e Rodrigues (2006) quando defendem que a pressão da cultura imediatista da gestão faz com que boa parte dos alunos espere que seus cursos e seus professores lhes deem soluções prontas e respostas inquestionáveis.

Mesmo os alunos de instituições de alto investimento, que costumam ter melhor formação, entendem que se aprende muito mais na prática do que em sala de aula, e, assim, priorizam o estágio ou o emprego em relação à faculdade. É quase unânime a reclamação dos alunos, dos três tipos de instituições abordadas na presente tese, de que o curso deveria ser mais prático, confirmando o relato de Moreira (1995) de que muitos alunos reclamam que o curso é demasiadamente afastado da realidade empresarial, só reconhecendo como válidos os conhecimentos que forem imediatamente úteis. Muitas empresas, por sua vez, conforme relatado por vários professores, desejam que o profissional venha preparado para a atuação

operacional dentro da realidade, das possibilidades, do contexto e do ambiente interno da empresa, ou seja, desejam transferir para as instituições de ensino superior a responsabilidade pelo treinamento.

É preciso observar, no entanto, o processo de construção do aluno que hoje chega ao ensino superior. Embora muitas críticas sejam justas, quando observamos esse processo, entendemos que nele, o aluno é vítima. O convívio com as famílias, em todas as classes sociais é cada vez mais precário, os meios de comunicação, especialmente a TV, apesar de não terem nenhum compromisso com a educação, acabam impondo valores por sua linguagem fácil e envolvente. A tecnologia contribui para que os alunos leiam pouco e escrevam de forma precária, o aluno dificilmente é exposto a discussões relevantes. Como esperar alguma maturidade dessas pessoas? Essa geração, que vive na era da informação, da agilidade, da objetividade e da pressa, está inserida em uma sociedade que valoriza o efêmero e o descartável, uma sociedade em que se valoriza o consumidor e se ignora o cidadão. Poderia o cidadão nascido e criado sob essa lógica, valorizar algo no ensino superior que não o resultado prático e imediato da empregabilidade?

Se o aluno hoje apresenta uma “síndrome do coitadinho”, alegando que, pelo fato dele trabalhar durante o dia e estudar à noite, os professores e as instituições deveriam exigir menos esforço com relação a provas e trabalhos e relevar suas faltas, ainda que elas ultrapassem a metade das aulas, é porque ele foi treinado nessa filosofia da benevolência, ou por familiares, que agiram dessa forma para não atrair a atenção para a sua ausência, como no caso de algumas famílias de camadas mais privilegiadas da população, ou por instituições de ensino, que “lavaram suas mãos” com relação à formação desse aluno, como no caso da imensa maioria dos alunos de famílias de baixa renda. O aluno não entende que, por trabalhar, ele não terá muito tempo disponível para recuperar em casa o conteúdo perdido em sala de aula. Na realidade, muitas vezes ele acha que nem é necessário estudar em casa, pois como já alertava Bertero (2006), há um consenso em nossa sociedade que estudar é simplesmente assistir aulas. No caso do aluno oriundo do ensino médio público, completar um curso sem parte do conteúdo não é novidade e, por esse motivo, ele não relaciona essa falta de conteúdo ao valor do seu diploma. Como o diploma do segundo grau serviu para entrar na faculdade, ele nem imagina que a falta de conteúdo pode prejudicar o valor do seu diploma de nível superior ou a sua entrada no mercado de trabalho. O aluno que hoje chega ao ensino superior querendo obter notas altas sem nenhum esforço é o mesmo que conviveu, durante toda a sua

formação escolar, com baixo nível de exigência, quando não com a aprovação automática. Ele foi treinado dessa forma, o ensino que ele conhece funciona desse jeito.

Se o aluno escolhe o curso de Administração por motivos que, geralmente, não estão associados à sua vocação, seria o caso de se verificar se a vocação dos alunos foi devidamente investigada, mas talvez isso não interesse aos agentes envolvidos, visto que se os alunos conhecessem sua vocação talvez optassem por outro curso, mas, provavelmente, o curso de Administração é mais fácil de ser oferecido, pode absorver com maior facilidade vários estudantes de baixa renda, e o grande número de estudantes aumenta a representatividade do Conselho da categoria e emprega muitos coordenadores de curso e professores.

Como em sua maioria esses alunos não têm identificação com a profissão, e muitos nem sequer conhecem a profissão, é necessário sim, convencer esse aluno de que o conteúdo é importante e interessante. Provavelmente não faça sentido para o professor do curso de Psicologia convencer seu aluno da importância de se estudar Sigmund Freud, é provável também que o professor do curso de Ciências Sociais não veja sentido em convencer seu aluno da importância de se estudar Karl Marx, mas o professor de Administração tem que convencer seu aluno da importância de se falar em Taylor, Fayol, Elton Mayo e outras figuras importantes na construção das teorias de Administração.

Entendendo que o principal sentido que o aluno atribui ao seu curso é o da empregabilidade e que muitas instituições vêm se adequando a essa demanda, são necessárias, à luz de tudo o que foi dito no presente estudo, levantar algumas indagações: (1) Tendo visto que o aluno, em geral, chega ao curso de Administração imaturo, inseguro, mal formado, com pouco conhecimento sobre a profissão e com visão excessivamente pragmática, é esse o aluno que deve nortear o sentido do curso? (2) O paradigma da empregabilidade é capaz de gerar o tipo de profissional que a sociedade necessita? (3) Se entendermos que o sentido deve ser imposto pelos alunos não estaremos, de certo modo, admitindo que o aluno é cliente, e, como tal, tem sempre razão, e as instituições, os professores e todos os agentes envolvidos em sua formação devem se esforçar para atender plenamente os seus desejos?

O aluno, muito mais do que cliente, é o destinatário final de todo um processo que passa por todos os agentes. Se existe algum cliente nesse processo, ele certamente não é o aluno, muito menos as organizações; é a sociedade brasileira que, aparentemente, entre outras coisas, carece de profissionais com atributos como: boa formação, cultura geral, capacidade

de análise crítica e reflexiva, capacidade de inovação e iniciativa. São atributos que podem fazer parte do perfil do administrador, mas não é o caso da imensa maioria dos alunos que são formados todos os anos. Os agentes que fazem parte desse processo não devem se curvar às circunstâncias e reproduzir esse modelo. Estabelecidas as diretrizes que atendem aos anseios da sociedade, como já foi feito e está expresso nas leis que norteiam a educação superior e o ensino de Administração, os agentes devem se pautar por essa lógica e eles sim, devem dar sentido ao curso de Administração. Nesse processo alguns alunos poderão ser perdidos, mas certamente os que ficarem serão mais dedicados, se tornarão profissionais mais capacitados e que atendem melhor aos anseios da sociedade.

Quais as implicações do que foi apresentado e concluído nesta tese? Ela promove reflexões com relação aos objetivos do curso de Administração e ao tipo de administrador que a sociedade necessita em comparação ao que está sendo formado. Com relação ao governo federal, o estudo aponta a necessidade de adaptação dos mecanismos de controle e regulação das instituições de ensino superior aos objetivos previstos nas leis que norteiam a educação nacional e reforça a necessidade de maior investimento no ensino público nos níveis fundamental e médio. No que se refere ao Conselho da categoria, a presente tese sugere uma revisão em suas prioridades com maior dedicação à fiscalização da qualidade dos cursos que formam administradores. No que diz respeito às instituições de ensino superior, o estudo identifica que não cabe a elas se adequarem aos padrões dos estudantes ou das exigências do mercado; ao contrário, cabe a elas estabelecer o padrão e dar sentido ao curso, obviamente depois que elas mesmas entenderem que o sentido deve ir além da formação técnica. Os professores são convidados a refletir sobre a condição do seu aluno e identificar a parcela de contribuição e de responsabilidade que lhes cabe na formação do administrador. Finalmente, os alunos deverão entender que eles também são agentes ativos em sua formação e que a melhoria desse processo passa por sua mudança de atitude e de ação.

Como sugestões para futuras pesquisas, acredita-se que poderiam ser estudadas formas de se investigar a vocação dos estudantes no segundo grau. Poderia ser estudado também, o grau de dificuldade do curso de Administração, com o intuito de verificar se o nível de exigência do curso é alto, contrariando o senso comum, ou se o aluno de Administração é que, na média, tem mais deficiências na formação do que os outros estudantes.

7 REFERÊNCIAS

AKTOUF, Omar. Ensino de Administração: por uma pedagogia para a mudança. **Organizações e Sociedade**. Salvador: UFBA, v. 12, n.35, p. 151-159, out./dez. 2005.

ALCADIPANI, Rafael. A Hiperatividade do Professor Bombril. **Organizações e Sociedade**. Salvador: UFBA, v. 12, n.35, p. 161-163, out./dez. 2005.

BARROS, Aidil Jesus Paes de; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Fundamentos de Metodologia**: um guia para a iniciação científica. São Paulo: McGraw-Hill, 1986.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAUER, Martin W. Análise de Conteúdo Clássica: uma revisão. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Ed.) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

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

_____. A docência numa universidade em mudança **Cadernos Ebape**. Rio de Janeiro: FGV-EBAPE. v. 5, Edição Especial, jan. 2007.

BEZERRA, Francisco Antônio. Análise Fatorial. In: CORRAR, Luiz J; PAULO, Edilson; DIAS FILHO, José Maria (Coord.) **Análise Multivariada**: para cursos de Administração, Ciências Contábeis e Economia. São Paulo: Atlas, 2007.

BITENCOURT, Claudia Cristina; KLEIN, Maria Josefina. Desenvolvimento de Competências: A percepção dos Egressos do Curso de Graduação em Administração. In: XXXI ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 2007, Rio de Janeiro. **Anais**. Rio de Janeiro, ANPAD, 2007.

BONI, Valdete; QUARESMA, Silvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**. Santa Catarina, v.2, n.1 (3), p.68-80, jan./jul. 2005. Disponível em: <http://www.journal.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976>. Acesso em 16/06/2012 às 16h40m.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A Reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1975.

BOURDIEU, Pierre. O Campo Científico. In: ORTIZ, Renato (org) **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

BRASIL. **Presidência da República**. Lei nº 4.769, de 9 de setembro de 1965.

_____. **Presidência da República**. Regulamento da Lei nº 4.769 de 9 de setembro de 1965. Brasília, 13 de outubro de 1969.

_____. **Presidência da República**. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.

_____. **Presidência da República**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Presidência da República**. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.

_____. **Presidência da República**. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005a.

_____. **Ministério da Educação e Cultura**. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2005b.

_____. **Presidência da República**. Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006.

_____. **Presidência da República**. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 6.425, de 4 de abril de 2008a.

_____. **Presidência da República**. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008b.

_____. **Ministério da Educação e Cultura**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resumo Técnico: Censo do Ensino Superior, 2009.

_____. **Ministério da Educação e Cultura**. Assessoria de Comunicação Social do MEC, 13/01/2011. Disponível em: http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/superior/news11_01.htm. Acesso em 14/01/2011 às 19h15m

BUARQUE, Cristovam. Prefácio. IN: COLOMBO, Sonia Simões; CARDIM, Paulo A. Gomes (orgs.). **Nos bastidores da Educação Brasileira: a gestão vista por dentro**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

BURRELL, Gibson. Ciência Normal, Paradigmas, Metáforas, Discursos e Genealogia da Análise. IN: CLEGG, Stewart R.; HARDY, Cynthia; NORD, Walter R. (orgs.) **Handbook de Estudos Organizacionais: Modelos de Análise e Novas Questões em Estudos Organizacionais**, Volume 1. São Paulo: Atlas, 1999.

CALBINO, Daniel; ALMEIDA, Juliane; PAULA, Ana Paula Paes de; SANTOS, Alexandre. Revisitando “O Futuro da Fábrica de Administradores”: a inexorabilidade do enfoque mercantil. In: VI CONIBRA – CONGRESSO VIRTUAL DE ADMINISTRAÇÃO, 2009. Disponível em: http://www.convibra.com.br/2009/artigos/21_0.pdf. Acesso em 17/01/2011 às 14h30m.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio. Repensando o Papel da Universidade. **Revista de Administração de Empresas**. Rio de Janeiro, v. 44, n.2, p. 104-108, abr./jun. 2004.

CARMO-NETO, Dionísio Gomes do. **Metodologia científica para Principiantes**. 3ª edição. Salvador: American World University Press, 1996.

CARVALHO NETO, Silvio; CARVALHO, Ana Cristina Ghedini; OLIVEIRA, Paulo de Tarso. A Interdisciplinaridade no Processo de Ensino: Opinião de Docentes e Discentes quanto à Eficiência e à Importância de Projetos Interdisciplinares em um Curso de Graduação. In: XXXIII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 2009, São Paulo. **Anais**. São Paulo, ANPAD, 2009.

CASTILLO, Noela Invernizzi. Alguns questionamentos sobre a hipótese da requalificação do trabalho. **Educação e Sociedade**. Ano XVIII, No. 58, p. 54-83, Jul. 1997.

CASTRO, Cláudio Moura de. A profissionalização do Administrador e o Amadorismo dos Cursos. **Revista de Administração de Empresas**. Rio de Janeiro: FGV. v.14, n.2, p. 59-66, mar./abr. 1974.

_____. O Ensino de Administração e seus Dilemas: Notas para Debate. **Revista de Administração de Empresas**. Rio de Janeiro: FGV. v. 21, n.3, p. 58-61, jul./set. 1981.

CHANLAT, Jean-François. Quais Carreiras e Para Qual Sociedade? **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo: FGV-EAESP. v. 35, n.6, p. 67-75, nov./dez. 1995.

_____. Quais Carreiras e Para Qual Sociedade? (II). **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo: FGV-EAESP. v. 36, n.1, p. 13-20, jan./fev./mar. 1996.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 11ª edição. São Paulo: Cortez, 2010.

CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO. **Termo de Colaboração**. (28/08/2009). Disponível em: http://www2.cfa.org.br/formacao-profissional/destaques/avaliacao%20de%20cursos%20pelo%20sistema%20cfa_cras/Termo%20de%20Colaboracao%20CFA%20MEC.pdf. Acesso em 20/02/2011, às 15h54m.

CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO. **História da Profissão**. Disponível em: <http://www.cfa.org.br/arquivos/selecionaitem.php?p=selecionaitem.php&coditem=174>. Acesso em 14/01/2011, às 18h.

CRA-RJ. **Revista do Conselho Regional de Administração - RJ**. No. 77, jan./fev./mar. 2008. Disponível em: http://www.cra-rj.org.br/site/publicacoes/revista_77/materias/04.html. Acesso em 02/09/2010 às 19h.

DELLAGNELO, Eloise Helena Livramento; SILVA, Rosimeri Carvalho da. Análise de conteúdo e sua aplicação em pesquisa na Administração. IN: VIEIRA, Marcelo Milano Falcão; ZOUAIN, Deborah Moraes (orgs.). **Pesquisa Qualitativa em Administração: Teoria e Prática**. Rio de Janeiro: FGV, 2005, p. 97-118.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. Introdução: A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. IN: DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S. (orgs.) **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: Teorias e Abordagens**. 2ed. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-41.

DESAULNIERS, Julieta Beatriz Ramos. Formação, Competência e Cidadania. **Educação e Sociedade**. Ano XVIII, No. 60, p. 51-63, Dez. 1997.

FRAGA, Valderez F. A postura do professor e as grandes questões humanas nas práticas educacionais. **Cadernos Ebape**. Rio de Janeiro: FGV-EBAPE. v. 5, Edição Especial, jan. 2007.

FRAUCHES, Celso da Costa. A Avaliação do Ensino Superior: Obstáculos, Desafios e Oportunidades na Gestão. IN: COLOMBO, Sônia Simões; CARDIM, Paulo A. Gomes (orgs.) **Nos Bastidores da Educação Brasileira: a gestão vista por dentro**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GASKELL, George. Entrevistas Individuais e Grupais. IN: BAUER, Martin W; GASKELL George (ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 64-89.

GONÇALVES-DIAS, Sylmara Lopes Francelino; TEODÓSIO, Armindo dos Santos de Sousa; CARVALHO, Selma; SILVA, Hermes Moretti Ribeiro da. Consciência Ambiental: um Estudo Exploratório sobre suas implicações para o Ensino de Administração. **RAE eletrônica**. São Paulo: FGV-EAESP. V. 8, n.1, art. 3, jan./jun. 2009.

GUERREIRO RAMOS, Alberto. A nova ignorância e o futuro da Administração pública na América Latina. **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro: FGV-EBAPE. v. 17, n.1, p. 32-65, jan./mar. 1983.

HACKMAN, J.R.; OLDHAM, G.R. Motivation through the design of work: test of a Theory. **Organizational Behavior & Human Performance**, Vol. 16 No. 2, p. 250-279, Aug 1976.

HAIR JR., Joseph F; BABIN, Barry; MONEY, Arthur H.; SAMOUEL, Phillip. **Fundamentos de Métodos de Pesquisa em Administração**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

IRIGARAY, Helio Arthur Reis; ROCHA-PINTO, Sandra Regina da. Estudo sobre as Competências Essenciais dos Administradores no Mundo Atual: Perspectiva dos Alunos de Graduação em Administração de Empresas. **Revista ANGRAD**. V.7, N. 2, p. 49-62, Abr./Mai./Jun. 2006.

IRIGARAY, Helio Arthur Reis. **A Diversidade nas Organizações Brasileiras: Estudo sobre orientação sexual e ambiente de trabalho**. São Paulo, 2008. Tese (Doutorado em Administração de Empresas) – Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, 2008.

JAPIASSU, Hilton. Alguns Instrumentos conceituais. **Introdução ao pensamento epistemológico**. 7 ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1992.

KARAWCZYK, Tâmara Cecilia; ESTIVALETE, Vania. Professor Universitário: O sentido do seu trabalho e o Desenvolvimento de Novas Competências em um Mundo em Transformação In: XXVII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 2003, Atibaia - SP. **Anais**. Atibaia - SP, ANPAD, 2003.

KILIMNIK, Zélia Miranda; CORRÊA, Maria Lucia Rodrigues; OLIVEIRA, Luiz Cláudio Vieira de. Da Gerência para a Docência: uma Transição de Carreira cada vez mais frequente na área de Administração. In: II ENCONTRO DE GESTÃO DE PESSOAS E RELAÇÕES DE TRABALHO, 2009, Curitiba. **Anais**. Curitiba, ANPAD, 2009.

KILIMNIK, Zélia Miranda; LUZ, Talita Ribeiro da; SANT'ANNA, Anderson de Souza. Estará a crescente demanda por novas competências sendo devidamente sustentada por uma modernidade de políticas e práticas de gestão? In: XXVII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 2003, Atibaia - SP. **Anais**. Atibaia - SP, ANPAD, 2003.

LACOMBE, Beatriz Maria Braga; PIELLUSCH, Marcos; HATENTHAL, Thiago; CASTRO, Diogo Junqueira de; SARAIVA JUNIOR, Francisco Ilson; FAIÃO, Fernando Carvalho. Competências dos Professores de Graduação em Administração: a Perspectiva de Alunos e Professores. In: I ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 2007, Recife - PE. **Anais**. Recife - PE, ANPAD, 2007.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1985.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A Construção do Saber**: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LINCOLN, Yvonna S.; GUBA, Egon G. Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. IN: DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S. (orgs.) **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa**: Teorias e Abordagens. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 169-192.

MAINARDES, Emerson Wagner; DOMINGUES, Maria Jose Carvalho de Souza. Qualidade de Cursos de Administração e Instituições de Ensino Superior em Joinville – SC: Um Estudo sobre Fatores Relacionados ao Mercado de Trabalho na Percepção dos Alunos. **Revista Brasileira de Gestão de Negócios**, São Paulo, v. 12, n. 35, p. 208-223, abr./jun. 2010.

MARTINS, Gilberto de Andrade; THEÓPHILO, Carlos Renato. **Metodologia da Investigação Científica para Ciências Sociais Aplicadas**. 2ª edição. São Paulo: Atlas, 2009.

MARTINS, Paulo Emílio Matos. Repensando a Formação do Administrador Brasileiro. **Archetypon**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 15, p. 11-30, set./dez. 1997.

MELLO, Sergio C. Benício de; DUTRA, Hérrison Fábio de Oliveira; OLIVEIRA, Patrícia Andréa da Silva. Avaliando a Qualidade de Serviço Educacional numa IES: O impacto da Qualidade Percebida na Apreciação do Aluno de Graduação. **Organizações e Sociedade**. Salvador: UFBA, v.8, n.21, p. 125-137, mai./ago. 2001.

MINTZBERG, Henry; GOSLING, Jonathan. Educando Administradores além das Fronteiras. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo: FGV-EAESP. v. 43, n.2, p. 29-43, abr./jun. 2003.

MOREIRA, Daniel Augusto. Nunca é demais lembrar: Escolas são escolas e empresas são empresas. IN: FRANCIATTO, Claudir; MOREIRA, Daniel Augusto; MASCARENHAS, Karen Louise; FERREIRA, Ademir Antonio; RUSSO, Antônio Joaquim Tavares; CARDOSO, Roberto Carvalho. O que eles pensam sobre Formação de Administradores no País? **RAE Light**. São Paulo: FGV-EAESP. Mar./Abr. 1995.

MOTTA, Fernando C. Prestes. A questão da Formação do Administrador. **Revista de Administração de Empresas**. Rio de Janeiro, v. 23, n.4, p. 53-55, out./dez. 1983.

MORIN, Edgar. **A Cabeça bem-feita** 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

MORIN, Estelle M. Os Sentidos do Trabalho **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo: FGV-EAESP. v. 41, n.3, p. 8-19, jul./set. 2001.

NEVES, Lucia Maria Wanderley; FERNANDES, R. Raposo. Política Neoliberal e Educação Superior. IN: NEVES, Lucia Maria Wanderley (org.) **O Empresariamento da Educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2002, p. 21-40.

NICOLINI, Alexandre. O futuro administrador pela lente das novas Diretrizes Curriculares: cabeças “bem feitas” ou “bem cheias”. In: XXVI ENANPAD – ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 2002, Salvador. **Anais**. Salvador, ANPAD, 2002.

_____. Qual será o futuro da fábrica de administradores? **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo: FGV-EAESP. v. 43, n.2, p. 44-54, abr./mai./jun. 2003.

NUNES, Simone Costa; BARBOSA, Allan Claudius Queiroz. Formação Baseada em Competências? Um Estudo em Cursos de Graduação em Administração. **Revista de Administração Mackenzie**. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie. v. 10, n.5, p. 28-52, set./out. 2009.

OLIVEIRA, Eliana de; ENS, Romilda Teodora; ANDRADE, Daniela B. S. Freire; MUSSIS, Carlo Ralph de. Análise de Conteúdo e Pesquisa na Área da Educação. **Revista Diálogo Educacional**. Paraná: PUC do Paraná, v. 4, n. 9, p.1-17, mai./ago. 2003. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=189118067002>. Acesso em 16/06/2012 às 17h30m.

OLIVEIRA, Fátima Bayma; CRUZ, Francisca de Oliveira. Revitalizando o processo ensino-aprendizagem em Administração. **Cadernos Ebape**. Rio de Janeiro: FGV-EBAPE. v. 5, Edição Especial, jan. 2007.

OLIVEIRA, Fátima Bayma de; SAUERBRONN, Fernanda Filgueiras. Trajetória, desafios e tendências no ensino superior de Administração e Administração pública no Brasil: uma breve contribuição. **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro: FGV-EBAPE. Edição Especial Comemorativa, p. 149-170, 2007.

PAULA, Ana Paula Paes de; RODRIGUES, Marco Aurélio. Pedagogia crítica no ensino da Administração: desafios e possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**. Rio de Janeiro, v. 46, edição especial Minas Gerais, p. 10-22, 2006.

PFEFFER, Jeffrey; FONG, Christina T. O Fim das Escolas de Negócio? **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo: FGV-EAESP. v. 43, n.2, p. 11-28, abr./mai./jun. 2003.

POHLMANN, Marcelo Coletto. Análise de Conglomerados. In: CORRAR, Luiz J; PAULO, Edilson; DIAS FILHO, José Maria (Coord.) **Análise Multivariada: para cursos de Administração, Ciências Contábeis e Economia**. São Paulo: Atlas, 2007.

SANTOS, Gislene Aparecida dos (org.). **Universidade, formação e cidadania**. São Paulo: Cortez, 2003.

SCHMIDT-WILK, Jane. Passion and Purpose. **Journal of Management Education**. USA: OBTS Teaching Society for Management Educators, v. 34, n. 3, p. 339-341, 2010.

SCHWANDT, Thomas A. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. IN: DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S. (orgs.) **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: Teorias e Abordagens**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006, p.193-217.

SHINZAKI, Keiko; SACHUK, Maria Iolanda. Um Estudo dos Fatores Promotores de Mudanças no Mundo do Trabalho em Projetos Pedagógicos do Curso de Graduação em Administração. In: XXX ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 2006, Salvador. **Anais**. Salvador, ANPAD, 2006.

SILVA, Fabiana Carvalho da; MOURA, Leandro Souza; MELLO, Marcelo Franca de Faria. A Adoção da Política de Cotas nas Universidades Públicas Brasileiras e sua Repercussão no Ensino Superior do País. IN: XAVIER, Roberto Salles; PIMENTA, Marcelo Henrique Costa; SILVA, Luiz Henrique Rodrigues da. (orgs.) **A Trajetória das Políticas Públicas no Brasil: uma reflexão multisetorial**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2007.

SIQUEIRA, Moema Miranda de. O papel das disciplinas de embasamento na formação acadêmica de administradores. **Revista de Administração de Empresas**. Rio de Janeiro, v. 27, n.1, p. 53-55, out./dez. 1987.

SOUZA-SILVA, Jader C. de; DAVEL, Eduardo. Concepções, Práticas e Desafios na Formação do Professor: Examinando o Caso do Ensino Superior de Administração no Brasil. **Organizações e Sociedade**. Salvador: UFBA, v. 12, n.35, p. 113-134, out./dez. 2005.

STEINBERG, Herbert; MARCATTI, Luiz. Governança Corporativa Aplicada às Instituições de Ensino. IN: COLOMBO, Sônia Simões; CARDIM, Paulo A. Gomes (orgs.) **Nos Bastidores da Educação Brasileira: a gestão vista por dentro**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

TAKAHASHI, Adriana Roseli Wünsch. Cursos superiores de tecnologia em gestão: reflexões e implicações da expansão de uma (nova) modalidade de ensino superior em Administração no Brasil. **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro: FGV-EBAPE. v. 44, n.2, p. 385-414, mar./abr. 2010.

VASCONCELOS, Maria Lucia M. Carvalho. Gestão e Qualidade do Ensino. IN: COLOMBO, Sônia Simões; CARDIM, Paulo A. Gomes (orgs.). **Nos Bastidores da Educação Brasileira: a gestão vista por dentro**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

VERGARA, Sylvia Constant. **Métodos de Pesquisa em Administração** 2. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

_____. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração** 9. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

_____. **Métodos de Coleta de Dados no Campo**. São Paulo: Atlas, 2009.

VERGARA, Sylvia Constant; AMARAL, Mirian Maia do. Reflexões sobre o conceito ‘aluno-cliente’ de Instituições de Ensino Superior Brasileiras. In: XXXIV ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 2010, Rio de Janeiro. **Anais**. Rio de Janeiro, ANPAD, 2010.

VERGARA, Sylvia Constant; CALDAS, Miguel P. Paradigma Interpretacionista: A Busca da Superação do Objetivismo Funcionalista nos anos 1980 e 1990. **Revista de Administração de Empresas**. Rio de Janeiro, v.45, n.4, p.66-72, out./dez. 2005.

APÊNDICES – ROTEIROS DAS ENTREVISTAS

A. Roteiros das Entrevistas com os Coordenadores

Dados Categóricos:

Nome:

Instituição:

Tempo de experiência docente:

Tempo de experiência como Coordenador:

Tempo na Instituição:

Tempo como Coordenador na Instituição:

Titulação:

Estuda no momento?

Períodos para os quais leciona:

Participou de alguma avaliação do ENADE como coordenador?

De algum modo participou ou acompanhou alguma avaliação do ENADE?

Seu contrato é parcial ou integral?

Questões:

1. Em sua opinião, quais os motivos principais para a grande procura pelos cursos de Administração?
2. Quais os aspectos positivos e negativos dessa grande procura?
3. Como o senhor acredita que o curso de Administração pode favorecer a diversidade de alunos que tem recebido?
4. O senhor acredita que ao longo dos anos tenha havido mudança de orientação dos cursos de Administração no que se refere aos seus paradigmas e objetivos?
5. Em sua opinião o curso de Administração caminha para um perfil mais generalista ou especializado?
6. Apesar de o curso de Administração ser o mais procurado por estudantes universitários do país, a que o senhor atribui o fato de alguns cargos de administrador serem ocupados por pessoas com outra formação, como, por exemplo, engenharia?
7. O senhor acredita que os níveis anteriores de escolarização dos alunos de Administração de algum modo facilitam ou dificultam o trabalho das IES?
8. O senhor acredita que as IES busquem oferecer uma formação adequada ao perfil dos seus alunos e à sua região?
9. O senhor acha que o ensino de Administração no Brasil é voltado para a realidade do aluno?
10. O senhor acredita que isso, de algum modo, afeta o interesse dos alunos?
11. De que forma as ferramentas tecnológicas estão sendo utilizadas no ensino superior em Administração?
12. Em sua opinião o ENADE é positivo? O que o senhor acha que deveria ser melhorado ou repensado?
13. O senhor acredita que os critérios utilizados pelo MEC para avaliar os cursos sejam justos com todos os tipos de IES existentes?

14. Em sua opinião, o ensino superior em Administração pensado sob o olhar do empresário pode trazer benefícios para o formando, para a categoria profissional e para a sociedade?
15. Como o senhor vê a relação entre os aspectos mercadológicos e pedagógicos do curso de Administração?
16. O senhor acredita que seu trabalho seja valorizado pela instituição no tocante ao aspecto profissional, educacional e financeiro?
17. Dentro das suas horas de trabalho, quantas são dedicadas exclusivamente às atividades de coordenação?
18. O senhor recebe de maneira diferenciada por essas horas de coordenação?
19. O senhor acredita que as suas horas de coordenação são ocupadas adequadamente?
20. O que mais ocupa o seu tempo de coordenação: o atendimento aos alunos, interface com a direção acadêmica, o atendimento aos professores, questões burocráticas, resoluções de conflitos ou outras atividades?
21. Como se dá a interface da coordenação com os alunos, professores e direção acadêmica?
22. Há um histórico de conflitos entre professores e alunos na sua instituição?
23. Normalmente qual a natureza de tais conflitos e como eles são resolvidos?
24. Há um histórico de algum tipo de punição, afastamento ou desligamento de algum aluno ou professor?
25. Como ocorre a formação do corpo docente?
26. Durante o semestre são feitas reuniões com o corpo docente? Com que frequência e com quais objetivos?
27. Os docentes comparecem em número significativo a essas reuniões?
28. O projeto pedagógico da instituição é divulgado internamente e/ou externamente?
29. O senhor acredita que os alunos ingressantes em Administração têm claramente seus objetivos e expectativas em relação ao curso?
30. O senhor acredita que esses objetivos e expectativas se mantêm ao longo do curso? Por quê?
31. Qual é, em sua opinião, o papel da coordenação do curso de Administração e qual deveria ser esse papel?

B. Roteiros das Entrevistas com os Professores

Dados Categóricos:

Nome:

Instituição:

Tempo de atividade docente:

Tempo na Instituição:

Titulação:

Estuda no momento?

Disciplinas que leciona:

Períodos para os quais leciona:

Participou de alguma avaliação do ENADE?

Tem outra profissão além da atuação docente?

Antes de se tornar professor exerceu outra atividade profissional?

Contrato parcial ou integral?

Vencimentos contemplam apenas horas em sala de aula?

Questões:

1. Em sua opinião, quais os motivos principais para a grande procura pelos cursos de Administração?
2. Quais os aspectos positivos e negativos dessa grande procura?
3. Fale sobre a sua relação com os alunos, com a coordenação do curso e com a direção acadêmica.
4. O senhor acredita que ao longo dos anos tenha havido mudança de orientação dos cursos de Administração no que se refere aos seus paradigmas e objetivos?
5. O senhor acredita que as novas teorias e os novos desafios que foram surgindo ao longo do tempo foram adequadamente incorporados na formação do administrador moderno?
6. Em sua opinião o curso de Administração caminha para um perfil mais generalista ou especializado?
7. Apesar de o curso de Administração ser o mais procurado por estudantes universitários do país, a que o senhor atribui o fato de alguns cargos de administrador serem ocupados por pessoas com outra formação, como, por exemplo, engenharia?
8. O senhor acredita que os níveis anteriores de escolarização dos alunos de Administração de algum modo facilitam ou dificultam o trabalho das IES?
9. O senhor acredita que as IES busquem oferecer uma formação adequada ao perfil dos seus alunos e à sua região?
10. O senhor acha que o ensino de Administração no Brasil é voltado para a realidade do aluno?
11. O senhor acredita que isso, de algum modo, afeta o interesse dos alunos?
12. De que forma as ferramentas tecnológicas estão sendo utilizadas no ensino superior em Administração?
13. Em sua opinião o ENADE é positivo? O que o senhor acha que deveria ser melhorado ou repensado?
14. Em sua opinião, o ensino superior em Administração pensado sob o olhar empresarial pode trazer benefícios para o formando, para a categoria profissional e para a sociedade?

15. Como o senhor vê a relação entre os aspectos mercadológicos e pedagógicos do curso de Administração?
16. O seu objetivo ao ingressar no mestrado (ou curso de especialização) era o de lecionar?
17. O que mais contribui para o seu desempenho docente? Os cursos que realizou, a experiência em sala de aula, a experiência no mercado ou características pessoais?
18. O senhor pretende realizar outros cursos? Quais?
19. O senhor se sente respaldado pela instituição na parte disciplinar, educacional e financeira?
20. Normalmente são realizadas reuniões com a direção acadêmica e/ou coordenação do curso?
21. O senhor já participou alguma vez dessas reuniões?
22. Quais os assuntos mais comuns tratados nessas reuniões?
23. O projeto pedagógico da instituição é divulgado internamente e/ou externamente?
24. Até que ponto o senhor acredita que o projeto pedagógico e o conteúdo programático desenvolvidos pela instituição vão ao encontro das suas expectativas? E das expectativas dos alunos?
25. De acordo com a sua percepção, quais são os objetivos da IES na qual o senhor trabalha?
26. De acordo com a sua percepção, quais são os objetivos dos seus alunos?
27. O senhor acredita que esse deveria ser o objetivo deles?
28. O senhor acredita que a instituição, em geral, lida apropriadamente com os alunos? Por quê?

C. Roteiros das Entrevistas com os Alunos

Dados Categóricos:

Nome:

Idade:

Instituição:

Período:

Turno:

Instituição onde cursou o 2º grau (particular ou pública):

Tem bolsa do PROUNI?

É a 1ª vez no ensino superior?

Questões:

1. Você acha que o ensino de Administração no Brasil é voltado para a realidade do aluno?
2. Isso de algum modo afeta o seu interesse pelo curso?
3. De que forma as ferramentas tecnológicas estão sendo utilizadas no ensino superior em Administração?
4. Você está trabalhando atualmente, ainda que na condição de estagiário?
5. Você já trabalhava antes de entrar na faculdade?
6. Você acredita que o tempo que você tem disponível pra se dedicar aos estudos é suficiente?
7. Depois de formado você pretende continuar estudando? Se sim, o que pretende estudar?
8. Por que você escolheu o curso de Administração?
9. Como foi a sua adaptação à faculdade?
10. Fale sobre a sua experiência no ensino médio.
11. Você participa de alguma atividade na sua IES como empresa júnior ou diretório acadêmico?
12. O que você gostaria de obter da sua experiência no curso de Administração, no sentido pessoal e profissional? Isso mudou em relação ao que você esperava no início do curso?
13. Você se sente ouvido em suas críticas e opiniões sobre o curso?
14. Já teve problemas com algum professor? Como foi resolvido?
15. Em sua opinião o ENADE é positivo? O que você acha que poderia ser melhorado ou repensado?
16. Você acredita que o ENADE tenha algum efeito sobre a qualidade do seu curso?
17. Qual o papel do CRA-RJ?
18. Você acredita que de alguma forma o CRA-RJ poderá lhe ajudar na realização dos seus objetivos profissionais?
19. Como se dá a sua interação com os professores, com a coordenação do curso e com a direção acadêmica?
20. Você acredita que a coordenação do curso e a direção acadêmica tenham contribuição relevante na qualidade do curso?
21. O que você acha que o curso deveria oferecer aos alunos?
22. Você acredita que o seu curso esteja lhe preparando adequadamente para o mercado de trabalho?