

**FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS
ESCOLA BRASILEIRA DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E DE EMPRESAS
MESTRADO EXECUTIVO EM GESTÃO EMPRESARIAL**

**UMA ANÁLISE DE CONTEÚDO ESCRITO SOBRE AS
REFERÊNCIAS À RESPONSABILIDADE SOCIAL
CORPORATIVA EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO
SUPERIOR NO RIO DE JANEIRO**

DISSERTAÇÃO APRESENTADA À ESCOLA BRASILEIRA DE ADMINISTRAÇÃO
PÚBLICA E DE EMPRESAS PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE

BRUNO SIQUEIRA MOREIRA

Rio de Janeiro - 2015

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

BRUNO SIQUEIRA MOREIRA

**UMA ANÁLISE DE CONTEÚDO ESCRITO SOBRE AS REFERÊNCIAS À
RESPONSABILIDADE SOCIAL CORPORATIVA EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO
SUPERIOR NO RIO DE JANEIRO**

**RIO DE JANEIRO
2015**

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

BRUNO SIQUEIRA MOREIRA

**UMA ANÁLISE DE CONTEÚDO ESCRITO SOBRE AS REFERÊNCIAS À
RESPONSABILIDADE SOCIAL CORPORATIVA EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO
SUPERIOR NO RIO DE JANEIRO**

Dissertação de Mestrado apresentada à Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas da Fundação Getulio Vargas como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Gestão Empresarial.

Orientador: Prof. Dr. Helio Arthur Irigaray

**RIO DE JANEIRO
2015**

Moreira, Bruno Siqueira

Uma análise de conteúdo escrito sobre as referências à responsabilidade social corporativa em instituições de ensino superior no Rio de Janeiro / Bruno Siqueira Moreira. - 2015.

98 f.

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

Orientador: Hélio Arthur Reis Irigaray.

Inclui bibliografia.

1. Responsabilidade social da empresa. 2. Administração – Orientação profissional. 3. Administração – Estudo e ensino (Superior). 4. Administração – Currículos. 5. Administradores – Treinamento. 6. Universidades e faculdades – Currículos. I. Irigaray, Hélio Arthur. II. Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas. Centro de Formação Acadêmica e Pesquisa. III. Título.

CDD – 658.408



BRUNO SIQUEIRA MOREIRA

**RETRATOS DA RESPONSABILIDADE SOCIAL CORPORATIVA NAS
INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DO RIO DE JANEIRO.**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional Executivo em Gestão Empresarial da Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas para obtenção do grau de Mestre em Administração.

Data da defesa: 15/01/2015.

ASSINATURA DOS MEMBROS DA BANCA EXAMINADORA



Helio Arthur Reis Irigaray
Orientador (a)



Lygia Gonçalves Costa



João Luis Alves Pinheiro

À minha mãe. Seu carinho e amor me tornaram o homem que hoje eu sou. Te amo hoje e sempre.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família – minha mãe, pai e irmã – por todo o suporte durante esse momento sensível de minha vida. Há muitas alegrias e satisfações durante o mestrado, mas o caminho para chegar ao fim dessa jornada envolve também dedicação, ausência para conseguir foco e muitas horas de estudo. Muito obrigado.

Ao meu companheiro, obrigado pelo carinho e afeto. Esses foram dois anos em que a conciliação de minha carreira profissional e meu empenho acadêmico foi bastante desafiadora. Alegrias e frustrações, súbita empolgação seguida de ansiedade e incerteza. Tudo isso faz parte do aprendizado. E ter você ao meu lado foi algo especial para mim.

Agradeço ao Prof. Dr. Helio Arthur Irigaray por ter acreditado em mim desde o momento em que sugeriu que me inscrevesse no mestrado executivo quando ainda realizava minha pesquisa sobre desenvolvimento local no Pará como projeto de graduação. Obrigado pela paciência. Apesar de toda a ansiedade inerente ao processo de escrever uma dissertação, você não desistiu e continuou confiante de que eu iria honrar a oportunidade que me deu.

Aos professores da FGV-EBAPE, obrigado por todo o conhecimento qualitativo, crítico, quantitativo e matemático. Tudo isso será muito importante em meus rumos profissionais. Estou seguro de que me encontro mais preparado para os desafios que hoje enfrentamos como tomadores de decisões nas organizações, atuando em um ambiente complexo(íssimo).

Por fim, agradeço aos colegas de mestrado, que me trouxeram tantos momentos de alegria, aprendizado e companheirismo. Em especial, agradeço a Darliny Amorim por ter me dado o arcabouço da ideia da qual esta dissertação surgiu e a Raquel Castro pelo carinho, a amizade e a ajuda nos momentos de dificuldades.

LISTA DE SIGLAS

CEFET/RJ – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca
CPDOC – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil
DASP – Departamento de Administração de São Paulo
EAESP – Escola de Administração de Empresas de São Paulo
EBAP – Escola Brasileira de Administração Pública
EBAPE – Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas
ESAN – Escola Superior de Administração de Negócios
FEA – Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo
FGS – Faculdade Gama e Souza
FGV – Fundação Getúlio Vargas
GRI – Global Reporting Initiative
IBMEC – Faculdades Ibmecc
IDD – Índice de Diferença de Desempenho
IDORT – Instituto de Organização Racional do Trabalho
IES – Instituição de Ensino Superior
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC – Ministério da Educação e Cultura
ONU – Organização das Nações Unidas
PNE – Plano Nacional de Educação
PUC-Rio – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
RSC – Responsabilidade Social Corporativa
Sinaes – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SNE – Sistema Nacional de Educação
UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNIGRANRIO – Universidade do Grande Rio Professor José de Souza Herdy
UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
USP – Universidade de São Paulo
UVA – Universidade Veiga de Almeida

RESUMO

Diante da importância dos conteúdos de responsabilidade social corporativa para a sociedade e empresas no mundo atual, a pesquisa foi realizada com o intuito de observar mais detalhadamente nos textos oficiais das instituições de ensino superior, as referências à responsabilidade social corporativa, de acordo com Elkington (1997), e ao ensino oferecido em dez cursos de graduação em administração de empresas na cidade do Rio de Janeiro. O trabalho se baseia na análise de conteúdo de documentos disponibilizados pelos cursos de graduação na rede mundial de computadores, seguido de reflexão por meio de lentes teóricas de matrizes curriculares, aspectos de sociologia das profissões e formação de grade oculta.

Conclui-se que há evidências de pouco foco dedicado às questões de RSC nos cursos de graduação, assim como um pequeno percentual de carga horária dedicada exclusivamente ao tema. No entanto, levando em consideração que os currículos podem estar relacionados à manutenção de poder e o apaziguamento de conteúdos emergentes para manutenção de forças hegemônicas, observamos que não podemos averiguar por meio da pesquisa baseada em análise de conteúdo de documentos escritos se o conteúdo relacionado à RSC está sendo ensinado de forma transversal no currículo, deixando aberta a possibilidade de pesquisa adicional para averiguar tal possibilidade.

Palavras-chave: formação do administrador; matrizes curriculares; responsabilidade social corporativa; graduação em administração de empresas; universidades do Rio de Janeiro.

ABSTRACT

Considering the importance of corporate social responsibility contents for the contemporary society and corporations, this research aimed at observing with further details the official documents published by universities and higher education institutions which references were being made to corporate social responsibility, as defined by Elkington (1997), and the kind of education being offered by the undergrad business administration courses in the city of Rio de Janeiro. This research is based on content analysis of documents published in the world wide web by the undergrad courses, followed by a reflection through the theories of curriculum matrixes, aspects of sociology of professions and the possibility of a “hidden” curriculum grid.

We conclude that there is evidence of little focus dedicated to CSR-related contents in undergraduate courses, as well as a small percentage of time exclusively dedicated to these topics. Nonetheless, considering that curricula can be related to the maintenance of power and silencing of emerging contents for the maintenance of hegemonic interests, we note that we cannot find out whether CSR-related contents are being taught across the board through a “hidden” curriculum as we have done a research based on content analysis of written documents. Thus, we leave an open possibility of further research to investigate this possibility.

Key-Words: administration training/teaching; curriculum grid; corporate social responsibility; business administration undergrad courses; Rio de Janeiro universities.

SUMÁRIO

1.	O PROBLEMA	11
1.1	INTRODUÇÃO	11
1.2	OBJETIVO DO ESTUDO	12
1.3	DELIMITAÇÃO DO ESTUDO	12
1.4	RELEVÂNCIA DO ESTUDO	13
2.	MARCO TEÓRICO	14
2.1	A TRAJETÓRIA DA GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL.....	14
2.2	A SOCIOLOGIA DAS PROFISSÕES.....	23
2.2.1	<i>Ocupação versus profissão e sua conexão com o contexto histórico</i>	23
2.2.2	<i>A configuração de Freidson: acadêmicos, burocratas e executantes e a importância da autonomia</i>	26
2.2.3	<i>Exclusão e fechamento e a relação da categoria profissional com o Estado</i>	28
2.3	A LEGISLAÇÃO SOBRE O CURRÍCULO DA GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO	31
2.4	OS RESULTADOS DAS DIRETRIZES CURRICULARES.....	40
2.4.1	<i>A “fábrica” de administradores e as instituições privadas</i>	40
2.4.2	<i>A maleabilidade curricular e a construção de uma grade oculta</i>	44
2.5	RESPONSABILIDADE SOCIAL CORPORATIVA	47
2.5.1	<i>Algumas perspectivas de responsabilidade social corporativa</i>	47
2.5.2	<i>Mudanças na matriz curricular e o ensino sobre responsabilidade social corporativa</i>	50
3.	METODOLOGIA.....	52
3.1.	CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA.....	52
3.2.	PERCURSO METODOLÓGICO	52
4	REVELAÇÕES DO CAMPO	57
4.1	UFRJ	57
4.2	EBAPE – FGV.....	59
4.3	IBMEC	60
4.4	PUC-RIO	62
4.5	UNIGRANRIO.....	64
4.6	UERJ	65
4.7	CEFET	67
4.8	FGS.....	69
4.9	UVA.....	70
4.10	UNIRIO.....	72
5.	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA	76
6	PARA CONCLUIR/AGENDA DE PESQUISA	77
	REFERÊNCIAS.....	85
	ANEXOS	89
	ANEXO 1 - CLASSIFICAÇÃO TAXONÔMICA DA UFRJ	89
	ANEXO 2 - CLASSIFICAÇÃO TAXONÔMICA DA FGV	89
	ANEXO 3 - CLASSIFICAÇÃO TAXONÔMICA DO IBMEC.....	91
	ANEXO 4 - CLASSIFICAÇÃO TAXONÔMICA DA PUC.....	91
	ANEXO 5 - CLASSIFICAÇÃO TAXONÔMICA DA UNIGRANRIO	92
	ANEXO 6 - CLASSIFICAÇÃO TAXONÔMICA DA UERJ	93
	ANEXO 7 - CLASSIFICAÇÃO TAXONÔMICA DO CEFET.....	94
	ANEXO 8 - CLASSIFICAÇÃO TAXONÔMICA DA FACULDADE GAMA E SOUZA.....	95
	ANEXO 9 - CLASSIFICAÇÃO TAXONÔMICA DA UVA.....	96
	ANEXO 10 - CLASSIFICAÇÃO TAXONÔMICA DA UNIRIO	97

1. O PROBLEMA

1.1 INTRODUÇÃO

Em sua pesquisa sobre a formação do administrador, a trajetória do ensino de administração no Brasil e seus desafios, Nicolini (2000, p. 96) afirma que “temas como globalização, ecologia e tecnologia da informação não se encontram presentes, nem ao menos são citados, ao longo do curso da metade dos formandos em Administração”. Entretanto, “o papel da empresa na sociedade é um tema intensamente discutido na atualidade e que influencia diretamente a vida das pessoas e nas estratégias das organizações” (SOUZA; COSTA, 2012, p. 214).

No período pós-Revolução Industrial, os impactos da atuação das empresas/indústrias no entorno destas eram ignorados, pois eram concebidos como preocupações limitantes e restritivas do desempenho. No entanto, conforme os efeitos da ação humana sobre o meio ambiente passaram a ser percebidos e as consequências da desestabilidade social se tornaram mais aparentes, uma nova postura por parte das organizações passou a ser exigida.

Nesse contexto, uma nova postura corporativa tem sido valorizada tanto por consumidores quanto por todos os afetados pela atividade empresarial. Por sua vez, o relacionamento da empresa com seus *stakeholders* gera impactos importantes sobre a fluidez e legitimidade de suas atividades (SOUZA; COSTA, 2012).

É dessa forma que a responsabilidade social corporativa (RSC) entra na agenda das corporações, tornando-se um assunto que concerne não apenas a um departamento específico, e sim a toda a atividade empresarial e seu direcionamento estratégico.

Levando em consideração as mudanças das diretrizes curriculares para o curso de administração no Brasil, o desenvolvimento e a expansão do ensino universitário e o processo de consolidação profissional do administrador, buscamos investigar as referências em material escrito que instituições de ensino superior na cidade do Rio de Janeiro têm feito ao ensino de responsabilidade social corporativa.

Portanto, para esta pesquisa, realizamos leituras bibliográficas e investigamos artigos sobre a formação do administrador, o histórico do curso de bacharelado em administração no Brasil, a sociologia das profissões e a responsabilidade social corporativa, além de leis e definições pertinentes aos cursos de graduação ou exclusivamente ao bacharelado em administração.

Para investigar o conteúdo que, de acordo com documentos oficiais das instituições de ensino superior, é ensinado nos cursos de graduação em administração, utilizamos a metodologia de análise de conteúdo definida por Bardin (1979), que se baseia na catalogação de material escrito de acordo com critérios objetivos, para avaliar a descrição do curso de graduação em administração, o perfil de aluno egresso, as grades curriculares e as propostas pedagógicas dos cursos estudados em documentos disponíveis na internet.

Após essa etapa, passamos a cruzar os achados da análise de conteúdo com os temas previamente pesquisados e constituídos em nosso marco teórico, isto é: histórico dos cursos de administração no Brasil e a formação do administrador, a sociologia das profissões, as leis pertinentes à regulação e à avaliação dos cursos de bacharelado e as perspectivas de responsabilidade social corporativa.

Realizamos tudo isso com o intuito de observarmos mais detalhadamente, nos textos oficiais analisados, as referências à responsabilidade social corporativa (conforme a definição desta que apresentamos em nosso marco teórico sobre o tema) e ao ensino oferecido nos cursos de graduação em administração de empresas na cidade do Rio de Janeiro, levando em consideração a importância de tal tema para a sociedade e as corporações contemporâneas.

1.2 OBJETIVO DO ESTUDO

O objetivo final de nosso trabalho foi analisar a quantidade de referências à responsabilidade social corporativa em documentos oficiais sobre a graduação em administração de instituições de ensino superior na cidade do Rio de Janeiro.

Buscamos, por meio desta pesquisa, contrastar o histórico do desenvolvimento da graduação em administração no país, questões concernentes às matrizes curriculares e aspectos da sociologia das profissões com a presença (ou ausência) de referências textuais à responsabilidade social corporativa nos textos analisados.

1.3 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO

A presente pesquisa se propôs a investigar a presença ou ausência de referências e conceitos de responsabilidade social corporativa nos cursos de graduação em administração na cidade do Rio de Janeiro por meio de textos disponibilizados abertamente na internet. Não realizamos entrevistas com professores, alunos, representantes da administração ou quaisquer

outras perspectivas adicionais, visto que objetivamos observar qual é a mensagem passada abertamente por essas instituições de ensino superior aos potenciais futuros alunos e ou interessados.

1.4 RELEVÂNCIA DO ESTUDO

Sabe-se que a responsabilidade social corporativa tem sido cada vez mais importante tanto para a sociedade, que recebe as externalidades das empresas que não atuam de forma responsável, quanto para as corporações, cujas legitimidade para operar e estratégia corporativas são definidas em constante contato com os públicos externos à organização. Vive-se em um contexto onde cada vez mais é valorizada uma postura empresarial ética e que vá além da simples obtenção de lucros (SOUZA; COSTA, 2012).

Ademais, sabemos que os currículos podem ser utilizados de forma a corroborar com discursos hegemônicos, ao mesmo tempo que conteúdos emergentes e de alta relevância podem ser silenciados nas disputas de poder (PINHEIRO, 2014).

Logo, a análise de grades curriculares, documentos descritivos dos cursos de graduação, ementas de disciplinas, entre outros, é de grande relevância para que as demandas da sociedade, as necessidades do mercado profissional e os objetivos acadêmicos sejam alcançados. O estudo das grades curriculares e a sintonia no ensino de conteúdos emergentes e de relevância social são importantes para a consolidação do ideal democrático e para que os administradores tenham uma concepção mais abrangente de sua atuação como agente de mudanças no mundo.

2. MARCO TEÓRICO

Para fundamentar a investigação que propomos, precisamos resgatar a literatura existente sobre os cursos de graduação em administração no Brasil, as perspectivas sobre a formação do administrador no país e o estabelecimento das matrizes curriculares.

Ao mesmo tempo, apresentaremos algumas perspectivas sobre o tema de RSC e, em meio à multiplicidade de lentes teóricas disponíveis, optaremos por uma definição-padrão como foco de investigação durante a análise de conteúdo.

Para organizar melhor a leitura, primeiramente, na seção intitulada “A trajetória da graduação em administração no Brasil”, abordaremos a evolução histórica dos cursos de administração nas instituições de ensino superior (IES), assim como o contexto histórico e a forma como os cursos de administração foram criados no país. Em seguida, apresentaremos a proposição da sociologia das profissões, especialmente sob a ótica de Cardoso (2005). Na sequência, abordaremos a legislação pertinente à regulação dos currículos da graduação em administração na seção intitulada “A legislação sobre o currículo da graduação em administração”, que se diferencia da primeira seção por focar a evolução das leis. Por sua vez, na seção “Os resultados das Diretrizes Curriculares”, serão abordadas interpretações sobre os desdobramentos da regulação do ensino acadêmico universitário para os cursos de administração e os desafios correspondentes. Após termos discutido questões pertinentes à formação do administrador, faremos uma breve análise dos conceitos de RSC, que serão resgatados na seção “Responsabilidade social corporativa”.

Após a apresentação do marco teórico, serão verificadas as grades curriculares dos cursos de graduação em administração cidade do Rio de Janeiro considerando tanto a importância dos conceitos de RSC no ambiente corporativo quanto o histórico dos cursos de bacharelado em administração no Brasil, aspectos da sociologia das profissões e as leis que regulamentam o ensino superior no país.

2.1 A TRAJETÓRIA DA GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL

O ensino de administração no Brasil está intimamente ligado ao processo histórico por meio do qual o país se modernizou, deixando de ser predominantemente agrário para se tornar uma nação industrial. Mais especificamente, o governo de Getúlio Vargas e o surto desenvolvimentista/industrial de Juscelino Kubitschek fomentaram a criação de um novo contexto organizacional no país que tornou necessária não apenas a utilização do modelo de

gerenciamento de atividades baseado na administração científica de Taylor e Fayol, mas também a criação de uma elite burocrática e tecnocrata que estivesse apta a gerir essas organizações em um contexto social e econômico em forte ebulição (NICOLINI, 2003).

Os primeiros cursos de administração no Brasil datam desde o início do século XX. Já em 1902, uma instituição no Rio de Janeiro (a Escola Álvares Penteado) e outra em São Paulo (a Academia de Comércio) ministravam o ensino na área (NICOLINI, 2003). Embora esses cursos não fossem prioridade no país até a ascensão de Getúlio Vargas e a implantação de seu projeto desenvolvimentista, ressaltamos que, nesse período, já existia o Decreto Legislativo n. 1.339/1905 (BRASIL, 1905) do governo federal, que regularizava a formação oferecida por essas instituições em função de sua “utilidade pública” (NICOLINI, 2003).

Sobre o período entre 1900 e 1930, caracterizado pela revolução que levou Vargas e seu projeto desenvolvimentista ao poder, Nicolini (2000, p. 12) afirma: “Até a Revolução de 30, (...) a educação nem era uma prioridade do governo nem constava entre as grandes questões nacionais. (...) Mas em 1931, dentro de um processo de ampliação da esfera de atuação do Estado, Getúlio Vargas cria o Ministério da Educação (...)”.

Portanto, foi em 1931 que Getúlio Vargas passou a incrementar o escopo de atuação dos órgãos estatais e, conseqüentemente, a estruturar toda a educação nacional, “desde os níveis mais elementares até os mais avançados” (NICOLINI, 2003, p. 1), por meio do Ministério da Educação. Nesse momento, foi criado o Curso Superior de Administração e Finanças.

Em resposta à necessidade de recursos humanos com capacidades técnicas de gerir estruturas administrativas que alteravam a forma de viver da sociedade brasileira – tanto pela tendência de centrifugação populacional em centros urbanos quanto pelas modificações na velocidade dos transportes e da veiculação de informações e pela ascendência de uma nova classe média por causa da industrialização –, o governo passou a atuar diretamente na formação dos administradores.

Esse foi um “processo de transformação [que] trouxe em seu bojo a formação de grandes conglomerados industriais e um Estado como agente ativo no processo de desenvolvimento econômico e social” (NICOLINI, 2000, p. 12).

Um momento de singular importância na trajetória histórica do ensino de administração foi a criação do Instituto de Organização Racional do Trabalho em São Paulo no ano de 1931. A função dessa instituição, protocolada por meio de decreto do governo federal era a “divulgação e difusão dos teóricos da administração científica e clássica e de

seus métodos, objetivando o aperfeiçoamento do desempenho gerencial dos profissionais e a *solução de problemas ligados à racionalização da administração das empresas em geral*” (NICOLINI, 2003, p. 1, grifo nosso). Esse instituto, por um lado, foi extremamente importante para a propagação da administração no país, mas por outro, estabeleceu mais claramente a rigidez ideológica do administrador, já que seu objetivo envolve o “processo de propagação da ideologia da ‘gerência científica’ (...) à medida que enseja a modernização do Estado brasileiro (...) de acordo com características da organização burocrática weberiana e as teorias da administração de Taylor e Fayol” (NICOLINI, 2000, p. 13).

Essa foi uma característica dos cursos de administração no Brasil: um ensino com forte ênfase em uma ideologia de fomento à atividade empresarial e baseada na importação de conceitos estrangeiros – especialmente os da administração científica de Taylor e Fayol e da burocracia de Weber –, mas que também estava intimamente conectado com a urbanização e a industrialização pelas quais passava o país nesse momento de sua história. Por considerarmos esse aspecto importante, mais à frente, apresentamos uma releitura crítica dos avanços mais recentes na história da formação do administrador no Brasil.

Mais adiante, em 1941, com o objetivo de formar uma “burocracia especializada”, foi criada, em São Paulo, a Escola Superior de Administração de Negócios (ESAN): “*Os recursos para sua fundação foram tomados junto à classe empresarial paulista, despertando nessa o interesse para a formação profissional de dirigentes para a indústria e comércio*” (NICOLINI, 2000, p. 14, grifo nosso).

O fato de que a classe empresarial esteve envolvida na criação da ESAN é um exemplo da interação proposta por Freidson (1986) em sua formulação teórica sobre a sociologia das profissões, na qual as organizações de representação profissional, acadêmicos e executantes de uma ocupação constituem os elos principais para elaborar o projeto de construção sociológica de uma profissão – um ponto que resgatamos detalhadamente mais à frente. Ademais, o fato de que essa escola foi financiada pelo empresariado reforça o caráter de estreitamento ideológico, em que os administradores formados nos cursos de graduação em administração podem assemelhar-se mais a peças manufaturadas em um sistema fabril – replicadores de conhecimentos e teorias que, em lugar de se interconectarem, são justapostos na “fábrica de administradores” – do que a profissionais com formação acadêmica de nível superior e agentes de mudança no mundo em que atuam (NICOLINI, 2000).

Em 1945, houve um acirramento das disputas pertinentes às fronteiras entre o campo da administração e das ciências econômicas, e o Curso Superior de Administração e Finanças passou a se chamar Curso de Ciências Econômicas (NICOLINI, 2000).

Já em 1946, foi criada a Faculdade de Economia e Administração (FEA) da Universidade de São Paulo com o objetivo de “colaborar com as empresas privadas e órgãos do serviço público” (NICOLINI, 2000, p. 15). Ainda que esse curso buscasse contemplar a economia e as ciências administrativas, as cadeiras que o constituíam enfocavam estas últimas (NICOLINI, 2003).

Nesse ponto da discussão, ressaltamos o fato de que, durante muito tempo, a história dos cursos de administração esteve atrelada à formação em ciências econômicas. Em geral, ocorreu um processo no qual alguns cursos apresentavam conteúdos latentes mais voltados a preocupações administrativas e à compreensão das organizações burocráticas emergentes no Brasil, enquanto outros enfocavam estritamente conteúdos técnicos da área de economia. Foi a necessidade crescente de um profissional exclusivamente voltado para a administração – por causa das organizações cujas configurações se tornavam cada vez mais complexas – que contribuiu para a separação dos dois cursos (NICOLINI, 2000). Efetivamente, foi somente em 1964 que um curso de graduação exclusivo em Administração de Empresas e Administração Pública foi criado na Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo:

Durante mais de seis décadas, o ensino das ciências administrativas se confundiu com o das Ciências Econômicas, até a definição do currículo mínimo do curso de graduação em Administração, que finalmente habilitava os bacharéis em Administração Pública ou de Empresas ‘ao exercício da profissão de Técnico em Administração’, denominação que seria modificada posteriormente para administrador. (NICOLINI, 2003, p. 1)

Um fato notório é que, nesta instituição, criaram-se institutos que sobressaíram por causa de suas relações com o poder econômico, como, por exemplo, o Instituto de Administração. Este se tornou “responsável pela orientação e execução de pesquisas para os setores públicos e privados na sua área” (NICOLINI, 2000, p. 15).

No tocante a essa conexão entre a história dos cursos de administração e as necessidades da organização burocrática empresarial emergente, ressaltamos a contradição presente no fato de que a “classe que desenvolve serviços técnicos para o capital e que legitima [sic] combinações sociais contemporâneas modernas e científicas” também “resiste à sua subordinação e busca um controle efetivo sobre as instituições na qual atua” (CARDOSO, 2005, p. 12).

Isso explica o processo por meio do qual o empresariado, as necessidades corporativas e até mesmo os órgãos de representação dos administradores (o Conselho Federal de Administração) passam a ter um papel-chave na compreensão da expansão do curso de administração no país.

Retrocedendo um pouco nessa linha do tempo, destacamos um momento ímpar no desenvolvimento do curso de graduação em administração no Brasil, o qual ocorreu na criação da Fundação Getúlio Vargas (FGV), em 1944. Essa instituição tem suas raízes no DASP (Departamento de Administração de São Paulo) que, desde sua criação, em 1938, buscava a modernização do aparelho administrativo estatal brasileiro. Com o passar dos anos, a FGV “se tornou um modelo para a consolidação dos cursos de Administração no país posteriormente” (NICOLINI, 2003, p. 2).

No ensino de administração, a forma de transferência e desenvolvimento de conhecimentos que a FGV adotou envolveu o uso intensivo de modelos estrangeiros. A instituição não apenas enviou, em 1948, representantes para uma cooperação técnica entre Brasil e Estados Unidos como utilizou a experiência dessa cooperação diretamente na formulação dos futuros cursos de administração aplicados no país (NICOLINI, 2000).

É notável que, nesse contexto de crescente interesse em pesquisa e investigação das transformações pelas quais o Brasil passava, houve uma importação de um modelo estrangeiro para um país que também importava um processo de industrialização – quiçá tardio. No entanto, argumenta-se que havia um questionamento, uma necessidade de investigação e uma vontade de formar professores para a realidade brasileira por meio de intercâmbios com universidades (como a University of Southern California e a Michigan State University) e da formação de parcerias de cooperação técnica entre o Brasil e os Estados Unidos. Objetivava-se formar professores com conhecimentos adequados e suficientemente abrangentes para promover o bem-estar econômico e social.

Obviamente, existia um caráter de “transferência tecnológica” no ensino de administração, mas a formação do administrador nos cursos de graduação também estava ligada à pesquisa e ao contraste de conteúdos ensinados com o contexto da sociedade brasileira (NICOLINI, 2003). Sobre essa cooperação e o poder de influência na elaboração e expansão do curso de administração em terras nacionais, Nicolini (2000, p. 17) afirma:

As escolas da FGV foram designadas como centros de treinamento e de intercâmbio, sendo encaminhados bolsistas (...) para estudos de pós-graduação e formação de quadro docente próprio, (...) à University of Southern California e à Michigan State University. Também do DASP, da UFBA e da UFRGS foram enviados bolsistas,

resultando, finalmente, na criação de cursos de Administração Pública nessas últimas instituições.

Como consequência da referida cooperação internacional para a pesquisa e a produção de conteúdos de administração, em 1952, a FGV criou a EBAP (Escola Brasileira de Administração Pública) no Rio de Janeiro e, em 1954, inaugura-se a EAESP (Escola de Administração de Empresas de São Paulo), formando especialistas para atender “às expectativas do empresariado local” (NICOLINI, 2000, p. 15-16). Essas escolas, com clara influência norte-americana em seu ensino, influenciavam de forma indireta e por meio de “referência” as primeiras “diretrizes” para a elaboração do “currículo especializado em Administração de Empresas do país” (NICOLINI, 2003, p. 3).

A EAESP, um centro de treinamento e intercâmbio na área de negócios, se tornou uma referência para a expansão dos cursos de Administração no país, pois sua proposta adaptava-se ao estilo de desenvolvimento brasileiro, que privilegiava as grandes empresas produtivas, principalmente as estrangeiras e estatais. Formada nos melhores moldes das *business schools* norte-americanas, onde as grandes empresas já eram realidade desde a Segunda Revolução Industrial, tinha como referencial teórico bibliografia americana e abrigava o primeiro currículo especializado em Administração de Empresas do país. (NICOLINI, 2000, p. 18)

Consideramos importante mencionarmos que esses desenvolvimentos na trajetória do curso de administração no Brasil continuaram atrelados aos contextos econômico e político. Se, por um lado, o início do curso esteve ligado ao modelo de crescimento econômico proposto na era Vargas, sua expansão também é um reflexo do “surto industrializante no qual ingressou o país sob o comando de Juscelino Kubitschek, décadas mais tarde, que havia criado uma enorme demanda por profissionais que pudessem atuar nas organizações que se instalavam e progrediam” (NICOLINI, 2000, p. 18).

Nesse ambiente, com referências como a FGV e a USP, o ensino na área evoluiu velozmente, mas se desvirtuou do modelo original (NICOLINI, 2000).

Os cursos, até então (e a despeito da dependência de conteúdo estrangeiro para aplicar o ensino de administração no Brasil), eram como “polos de referência” nos quais se utilizava a cooperação internacional para aplicar o conteúdo ao contexto e aos tipos de necessidade das empresas locais. No entanto, a forma como ocorreu a regulamentação da educação superior e o “milagre econômico” levaram à criação de “faculdades isoladas e privadas” com “crescimento exponencial” e que se desvincularam “do processo de construção científica”,

tornando-se meras replicadoras de conteúdos estruturados e estoicos/imóveis (NICOLINI, 2000, p. 19).

O diagnóstico de Nicolini (2000, p. 19) em sua crítica à formação de administradores em formato “quase fabril” e baseada em uma concepção pós-Segunda-Revolução-Industrial é o seguinte: “[Os cursos de administração que surgiam] abriram mão do seu papel como sujeito da história administrativa, para apenas repetir o que já estava sistematizado por outras instituições no Brasil e, particularmente, no exterior. Descolaram-se da investigação e da discussão científica (...)”.

Segundo Garcia, Nicolini e Andrade (2014, p. 26), “foi na década de 1990 que a crescente demanda pela capacitação do trabalhador e as novas configurações capitalistas levaram ao aumento significativo de Instituições de Ensino Superior (IES), especialmente no setor privado”. As razões para tal mudança são múltiplas, sendo destacadas pelos autores a diminuição de investimentos públicos em universidades e a descentralização do poder da esfera estadual, levando a uma nova compreensão do ensino por meio da ótica mercadológica.

Ainda que tal processo tenha se intensificado mais recentemente (com a referida expansão dos cursos nos anos 1990), suas raízes remontam à autorização de cursos de administração em todo o país na década de 1960 (PINHEIRO, 2014). Sobre isso, Pinheiro (2014, p. 13) afirma:

Este processo sofreu um forte impacto quantitativo quando da modificação da legislação educacional ocorrida após o golpe militar de 1964 (...) e, de forma mais agressiva, com a reforma educacional da década de 1970. Também influenciou este processo o movimento de expansão do ensino promovido pelo setor privado por meio do aumento da oferta de vagas no período noturno. (...) Durante a década de 1990 foram feitas diversas experiências, algumas delas pontuais, com modelos de oferta do curso de Administração. Isto gerou um elevado número de habilitações que chegou a ultrapassar mais de 150 tipos. Comércio exterior, recursos humanos, finanças, agronegócios, publicidade, rural, vendas, hotelaria, *marketing*, gestão pública, logística, qualidade, serviços, industrial, pessoas e produção foram as mais comuns.

Essa massificação da educação de nível superior apresenta, além das eventuais complicações da assimilação das instituições privadas em um campo outrora muito concentrado em instituições públicas, o desafio de se superar a categorização do estudante universitário, cada vez mais heterogêneo. As instituições de ensino superior se tornam mais inclusivas às estratificações sociais mais baixas, a despeito do histórico de elitismo da instituição universitária no país, mas se isso não for acompanhado por um ensino de

qualidade, pouco contribuirá para o desenvolvimento socioeconômico real e contribuição com os ideais da democracia (GARCIA; NICOLINI; ANDRADE, 2014).

Junto à heterogeneidade dos alunos e à nova concepção “mercantilizada” da educação, novos desafios foram apresentados ao Ministério da Educação e Cultura, que, de 2003 em diante, passou a concentrar esforços para promover a avaliação, a regulação e a supervisão dos cursos de nível superior (GARCIA; NICOLINI; ANDRADE, 2014). Esse é o contexto no qual houve a adoção do Exame Nacional de Cursos no período de 1995 a 2003 e o estabelecimento do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), que permanece atuante até a presente data.

Segundo Pinheiro (2014, p. 58, grifo nosso),

Por anos a educação superior coube exclusivamente ao Estado. Tal premissa passou a ser flexibilizada com a possibilidade de criação de negócios educacionais, que passaram a ser monitorados e acompanhados por organismos estatais. (...) A nova legislação [Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996] impulsionou a revisão de todo o sistema educativo, principalmente a *adoção de instrumentos reguladores* para a oferta de cursos (de nível básico, médio, superior, tecnológico etc.) e a *definição de critérios mínimos a serem encontrados e garantidos* em qualquer espaço do território nacional.

Cabe-nos chamar atenção para a forma como se deu a transição do Exame Nacional de Cursos para a instituição do Sinaes. O “provão” (como era popularmente conhecido o Exame Nacional de Cursos) estava estritamente ligado ao resultado acadêmico dos universitários que finalizavam os cursos, além de ser realizado com todos eles, criando um grande contingente financeiro para sustentar a aplicação da prova (GARCIA; NICOLINI; ANDRADE, 2014).

Em uma tentativa de se reverter a inviabilidade financeira de tal sistema de mensuração e refletindo a mudança para um governo de esquerda na era Lula, passa-se a buscar uma concepção da universidade e das Instituições de Ensino Superior mais socialmente relevante e que avaliasse holisticamente a instituição, e não somente o desempenho individual dos estudantes.

A Lei n. 10.861/2004 (BRASIL, 2004) instituiu o Sistema Nacional de Avaliação Superior, que mensura “todos os aspectos que giram em torno desses três eixos: o ensino, a pesquisa, a extensão, a *responsabilidade social*, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações e vários outros aspectos” (INEP, 2013, não paginado, grifo nosso). Julgamos importante mencionarmos que tal concepção mais abrangente inclui aspectos institucionais de legitimidade de sua atuação baseados em sua

responsabilidade social, algo reforçado dentro da própria Lei (Parágrafo 1º, BRASIL, 2004, grifo do autor), que institui:

Sua finalidade é a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a *promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior*, por meio da *valorização de sua missão pública*, da promoção dos *valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade*, da afirmação da autonomia e da identidade institucional.

Ressaltamos que, nessa etapa do histórico da educação nacional, há uma grande preocupação do Estado em assegurar a qualidade do ensino massificado pelas instituições privadas (GARCIA; NICOLINI; ANDRADE, 2014). No entanto, como pudemos observar nas referências apresentadas anteriormente, isso não ocorre de forma restritiva e estritamente focada em méritos acadêmicos da instituição.

Muito pelo contrário, uma concepção mais ampla e socialmente responsável da Instituição de Ensino Superior se torna cada vez mais presente, algo que ocorre concomitantemente à modificação das Diretrizes Curriculares do curso de graduação, que abordamos detalhadamente mais adiante, no capítulo acerca da legislação sobre a grade curricular do bacharelado em administração.

Quanto à expansão dos cursos de graduação nos anos 1990 e 2000, destacamos que o Plano Nacional da Educação de 2001 atuou como propulsor do ensino superior por sua meta de que 30% da população entre 18 e 24 anos de idade estivessem em cursos de graduação até 2010 (PINHEIRO, 2014).

Conforme veremos mais detalhadamente na seção acerca da legislação sobre o ensino superior no Brasil e os currículos de administração, houve mudanças significativas com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394, BRASIL, 1996), de 20 de dezembro de 1996, e a instituição de um currículo que, comparado ao que havia sido criado em 1966, mostrava-se mais maleável às necessidades locais dos cursos de administração.

Infelizmente, de 1993 em diante, não se observou um aproveitamento dessa nova matriz curricular. Em seu lugar, ocorreu uma desconsideração das adaptações às realidades regionais em favor da repetição de currículos e métodos de ensino estabelecidos em instituições de ensino superior de referência nacional.

Após a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais – que também abordaremos com mais detalhes na seção acerca da legislação sobre o ensino e matrizes curriculares –, observamos que se mantém a contínua expansão dos cursos de administração no país.

Mais recentemente, o Sistema Nacional de Educação (SNE) aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), que abrange o período de 2011 a 2020. Como sabemos, as relações entre o público e o privado, o financiamento, a qualidade do ensino e o papel do Estado e sua localização dentro da economia política no contexto do capitalismo contemporâneo são pontos importantes para garantir a melhora do ensino nacional (FERNANDES; BRITO; PERONI, 2012, p. 566, 567, 572).

Em linha similar ao Plano Nacional da Educação de 2001, no qual se buscava trazer às instituições de nível superior, até 2010, 30% dos jovens entre 18 e 14 anos de idade, o PNE de 2011 tem o objetivo de contemplar 33% dessa população. Em uma vertente crítica, argumenta-se que “as redefinições do papel do Estado restabelecem as fronteiras entre o público e o privado, principalmente através das parcerias com o terceiro setor mercantil, que imprime a lógica de mercado na educação pública, e do esvaziamento da democracia” (PERONI, 2011, p. 12). Percebe-se, dessa forma, que a qualidade do ensino superior em instituições privadas que têm expandido no país se torna um elemento central para garantir que os objetivos de uma formação de qualidade e seguindo os preceitos democráticos seja eficaz.

2.2 A SOCIOLOGIA DAS PROFISSÕES

2.2.1 *Ocupação versus profissão e sua conexão com o contexto histórico*

Como perspectiva complementar à nossa análise, baseamo-nos na dissertação de mestrado de Denise Cardoso (2005), na qual, por meio de uma apresentação da sociologia das profissões de Eliot Freidson, a autora analisa a profissão de assistente social no Brasil.

A despeito da diferença entre os campos de serviço social e administração, ambas as ocupações/profissões compartilham o fato de serem relativamente novas. Ao contrário das profissões históricas/privilegiadas como a medicina – cujo histórico data os tempos pré-modernos muito antes da revolução burguesa –, a configuração de competências, *expertise* e conhecimento que caracterizam a atividade de serviço social e da administração são recentes (CARDOSO, 2005). Logo, há diversos conceitos de Freidson que, resgatados por Cardoso (2005), são passíveis de aplicação no estudo da graduação em administração.

Na revisão da obra de Freidson, sociólogo norte-americano especializado em organização do trabalho e profissionalismo, Cardoso (2005) aponta que são essenciais os conceitos de instituição (o mediador de relações na construção histórico-social de uma profissão), de monopólios (o detentor de poder, normatização e exclusividade do conhecimento por meio do qual advém a prática profissional) e de autonomia profissional (as relações de proximidade, codependência com o Estado e as inter-relações de umas profissões com as outras na definição de seu campo de atuação). Uma das preocupações-chave da sociologia das profissões são as “bases de legitimação de uma *ocupação* como *profissão*” (CARDOSO, 2005, p. 136, grifo nosso) e, para abordá-las, devemos começar com a distinção existente entre essas duas categorias.

Segundo Cardoso (2005, p. 58, grifo do autor),

o sociólogo Eliot Freidson é o principal formulador das indagações sobre as circunstâncias sociais, nas quais uma *certa ocupação* busca, mediante estratégias específicas, obter os privilégios e o poder aferidos ao *status profissional*. (...) Freidson propõe uma redefinição do conceito de profissão que leva em consideração o poder e o controle social, ou seja, uma reconceituação em termos de uma autonomia legitimada e organizada socialmente, como elemento explicativo da conquista de posições dominantes de algumas profissões na divisão do trabalho.

E, baseando-se na perspectiva de Freidson, Cardoso (2005, p. 92) esclarece que “No caso das profissões, o que as diferencia das ocupações é que estas têm uma comunidade ocupacional que se estende por detrás de seus locais de trabalho, sustentada por credenciais e interesses comuns em preservar privilégios compartilhados”.

Como pontos importantes de nosso estudo, devemos destacar que (i) a credencial mencionada está intimamente ligada à formação acadêmica – na qual destacamos os cursos de graduação que são o alvo da presente investigação. Ademais, (ii) o interesse em preservar privilégios compartilhados funciona como elemento catalisador da ideologia estrita e conservadora do administrador (COVRE, 1981), um reflexo do interesse corporativista de manutenção do *status quo* que protege a própria categoria profissional.

Aqui, podemos retomar a perspectiva de Covre (1981), que defende a tese de que os administradores, desde suas raízes históricas, foram financiados pelo capital privado e incentivados em sua formação acadêmica para preencher uma lacuna profissional utilitarista. Logo, a visão de mundo estrita e baseada em alunos tipicamente urbanos, provenientes de boas escolas e privilegiados, estaria associada aos interesses próprios da classe dos

administradores, na qual são típicos um alto nível de tecnicismo e a valorização de uma perspectiva da elite burocrática (COVRE, 1981).

Quanto ao primeiro ponto, o da credencial acadêmica e seu papel na institucionalização das profissões, Cardoso (2005, p. 59) explica que “a educação formal está sendo cada vez mais exigida para o trabalho” como parte do processo de “negociação de um abrigo seguro, na divisão do trabalho ocupacional” por meio do qual “a capacidade de singularizar tarefas concretas” que diferenciam uma profissão das demais possibilita que a “invasão de outra profissão” seja mitigada.

Nessa etapa da discussão, julgamos importante destacarmos a evolução histórica do profissionalismo referida por Cardoso (2005, p. 104-105):

A história do profissionalismo, segundo Frankel (1972), mostra a evolução de dois tipos diferentes de profissões: as que surgiram na Idade Média, ligadas às comunidades seculares de cirurgiões e farmacêuticos ou estreitamente relacionadas à igreja (direito, ensino). Com exceção do ensino, as demais atividades se libertaram, no século XVI, da tutela da Igreja Católica e não se viram afetadas pela revolução burguesa, porque vendiam serviços pessoais que podiam ser comprados tanto pelo cavaleiro feudal como pelo capitalista burguês. (...) No entanto, a Revolução Industrial e o processo de globalização decorrente originaram transformações importantes na vida das profissões. Frankel aponta como fatores determinantes para esse viés o crescimento dos monopólios, o desenvolvimento do setor de serviços e o crescimento da burocracia política do Estado (...). Estes fatores levaram estas profissões – as quais Freidson denomina ‘profissões de *status*’, em oposição às ‘profissões ocupacionais’ – a se transformarem em servidores assalariados contrastando drasticamente com a época em que foram considerados cavaleiros.

No entanto, de forma contrastante com a evolução das “profissões de *status*”, a administração e a assistência social (alvo investigativo da pesquisa de Cardoso)

estão no início da adolescência se comparadas às profissões seculares. No entanto, imbuídas de seus conhecimentos esotéricos, imprimiram novas visões e dimensões aos serviços prestados à população, quer sejam públicos ou privados. Devido à dimensão de suas práticas profissionais, sua atenção não se concentra tanto nos aspectos endógenos do corporativismo profissional, como nas respostas que dão aos seus usuários. Percebe-se que a opção por uma profissão da área social perpassa a questão da vocação, não no sentido de predestinação, mas de aptidão e competência para, além do conhecimento esotérico e da dinâmica social, articular serviços e recursos, elaborar, propor e executar programas e projetos sem prescindir do respeito à dignidade humana e da liberdade dos sujeitos; requer profissionalismo para trabalhar sobre pressão e dinamicidade para enfrentar o complexo cotidiano da prática. (...) Independentemente das áreas de atuação (sociais, tecnológicas, humanas ou exatas), as profissões são uma construção social, uma vez que se constituem como elementos dos sistemas sociais, políticos, econômicos e culturais e, de uma maneira geral, *prestam serviços para suprir as demandas emergentes dos mesmos*. (CARDOSO, 2005, p. 106, grifo nosso)

Assim, podemos afirmar que foi em face das necessidades da sociedade brasileira em plena industrialização, modernização e burocratização crescente – conforme apresentamos no capítulo anterior – que a atividades ocupacional do administrador pôde se tornar, por meio de um processo identificado por Freidson como “institucionalização”, uma categoria profissional.

No entanto, por não se caracterizar como uma profissão antiga e cujo monopólio do conhecimento e liberdade de atuação profissional fosse protegida por seus órgãos representativos de classe (por mais múltiplos e pulverizados que o fossem), a categoria profissional da administração lida com o seguinte desafio: “na falta de um delineamento concreto defensável de uma tarefa exclusiva uma ocupação só pode defender o direito exclusivo a um título ou a um lugar num registro” (FREIDSON, 1998, p. 125), algo que, por sua vez, caracteriza “a natureza polivalente e difusa das competências da profissão, uma vez que não há uma clara definição de sua jurisdição (monopólio nos termos acima)” (CARDOSO, 2005, p. 60).

O estudo da sociologia das profissões concebe que “as especializações profissionais surgem em decorrência de mudanças de ordem técnico-organizativa no sistema econômico das sociedades, afetando igualmente as condições materiais de trabalho e os tipos de profissionais necessários” (CARDOSO, 2005, p. 15). Assim, pela perspectiva da sociologia das profissões, encontramos também embasamento para a trajetória da formação do administrador contemporâneo, ligada ao momento em que, desde a Revolução Industrial – e, no caso brasileiro, desde o incentivo à urbanização e modernização –, uma “nova classe de profissionais” intimamente relacionados à “organização do trabalho do sistema fabril” fosse formada (CARDOSO, 2005, p. 15).

2.2.2 A configuração de Freidson: acadêmicos, burocratas e executantes e a importância da autonomia

Para darmos continuação à nossa análise, podemos tomar emprestada a configuração definida por Freidson, segundo a qual, no interior de uma profissão, há três subdivisões essenciais: “os que se dedicam à academia, os que agrupam cargos/funções de chefia no âmbito administrativo e os que executam as tarefas próprias da ocupação” (CARDOSO, 2005, p. 61), algo que confere poder às categorias profissionais em uma interpelação entre instâncias governamentais e representantes de classe. Sobre isso, Cardoso (2005, p. 61-62) afirma:

Essa divisão fortalece a profissão, pois os administradores condicionam como e onde os praticantes podem exercer poder sobre os usuários. Os praticantes, por sua vez, divulgam a profissão e garantem uma clientela, tendo algum poder sobre ela e sobre o trabalho que fazem. Os acadêmicos não têm poder nos locais de trabalho, mas, conforme referencia Freidson, em *Renascimento do Profissionalismo*, produzem o conhecimento abstrato e formal que outorga autoridade científica à profissão que forma a base para as regras organizacionais e para as decisões de trabalho dos praticantes individuais.

Outro conceito importante na sociologia das profissões é a autonomia, peça-chave na compreensão do poder de determinada profissão. Essa autonomia é conquistada “através de competição consciente, conquistada por sua própria capacidade e desempenho, portanto depende do esforço conjunto dos profissionais, das suas associações representativas” (CARDOSO, 2005, p. 66).

Ao considerar, porém, as diferenças na história da legitimação das profissões “nobres ou imperiais” com a emergência de novas profissões baseadas em ocupações mais recentes e, ademais, as especificidades do contexto brasileiro, Cardoso (2005, p. 71) afirma que “no Brasil (...) embora (...) as profissões tenham conseguido formatos organizacionais e corporativos similares aos das profissões ‘clássicas’, este fato não é produto da autonomia e sim uma necessidade de emular o *status* das categorias profissionais (...) de prestígio”. Mais adiante, a pesquisadora esclarece que a expansão da educação superior de massa facilita essa emulação. Em nosso país, em virtude da cultura do “bacharelismo”, em que se valoriza o título acadêmico, a despeito de sua qualidade, até hoje, o ensino superior possibilita a ascensão social e a conquista de privilégios ocupacionais (CARDOSO, 2005).

O que pretendemos trazer à tona com essa observação é que a autonomia não serve apenas para legitimar um conjunto de ocupações que formem determinada profissão. Mais do que isso, a formação profissional – especialmente no caso em estudo, o curso de bacharelado em administração – não somente reponde a um contexto histórico-econômico de modernização do país como reflete um contexto de aspiração dos trabalhadores e a reformulação das formas de ascensão social. Isso também é um importante fator explicativo da previamente referida expansão em massa dos cursos de graduação desde as últimas revisões das Diretrizes Curriculares.

De fato, tamanha é a importância da regulação governamental do ensino universitário nessa tríade de acadêmicos-burocratas-profissionais de Freidson que Cardoso (2005, p. 72-73, grifo nosso) afirma:

Para profissões subalternas, o credenciamento pelo ensino superior é secundário no momento contemporâneo. No entanto, resulta imprescindível para seu processo de profissionalização, pois um requisito essencial para que uma ocupação seja considerada como tal é a formação superior e, quanto mais prolongada for, maior o *status* alcançado pela profissão.

Nessa dinâmica de poder, é interessante que, em primeiro lugar, o curso não seja necessariamente uma peça central da categoria profissional – de fato, uma indiferença mútua entre acadêmicos, órgãos de representatividade profissional e os que exercem a profissão na prática pode resultar em um distanciamento/descasamento entre o conteúdo ensinado nas instituições de ensino superior e a realidade profissional dos alunos egressos (NICOLINI, 2000).

Além disso, tamanha é a impregnação da realidade de disputas de poder que o prestígio é associado até mesmo à duração do curso. Uma vez que esta seja limitada, o tempo dedicado às aulas se torna um recurso escasso a ser disputado entre os diferentes detentores de conhecimento na instituição universitária – com reflexo claro no debate sobre a construção do currículo dos cursos de graduação, conforme Pinheiro (2014).

De fato, a relação da tríade governo-órgãos representativos profissionais-acadêmicos fica explícita na afirmação de Pinheiro (2014, p. 14, grifo nosso) acerca da definição do conteúdo do curso de administração pela Resolução n. 4, de 13 de julho de 2005 (BRASIL, 2005), que “estabelece as características, o papel formativo e os objetivos do curso de Administração. Ela foi uma das resultantes das discussões que tiveram início na década de 1990 *entre acadêmicos, gestores governamentais e entidades de representação sobre os rumos do ensino de Administração*”.

2.2.3 *Exclusão e fechamento e a relação da categoria profissional com o Estado*

Consideramos importante frisarmos que, nesse processo de constituição das profissões – e, por consequência, o ensino universitário que é alvo de suas repercussões –, existe um claro processo de exclusão e fechamento. Cardoso (2005, p. 75) afirma que, “nas modernas sociedades capitalistas, os principais meios de exclusão são a instituição da propriedade privada e as qualificações e credenciais acadêmicas ou profissionais”. Conforme vimos anteriormente, tanto as credenciais acadêmicas quanto as profissionais apresentam em comum um histórico e dinâmicas de poder.

Nesse contexto, a função do Estado é clara:

essas credenciais (*diploma de ensino superior*, códigos de ética e associações profissionais) são recursos importantes para o sucesso de um projeto de “fechamento”, mas *apenas o suporte do Estado pode estabelecer este monopólio em bases legais*, fazendo das profissões “grupos legalmente privilegiados”, segundo a conceituação de Weber, isto é, grupos com o privilégio legal de manter um monopólio e de apelar para a força do Estado contra competidores. (CARDOSO, 2005, p. 75, grifo nosso)

Ao lado do aspecto ideológico, que leva ao engessamento por causa da natureza restritiva da profissão, existe a formação dos sindicatos profissionais que, em primeira instância, servem para defender mais a manutenção da própria instituição profissional do que exatamente os profissionais representados por esses órgãos. Na própria formação desses órgãos, está o pressuposto de que as profissões são fixas e estáticas, com uma fronteira bem definida e passível de ser defendida contra eventuais ataques – um ponto-chave para a interpretação das categorias de trabalho dos profissionais liberais. Até mesmo o poder do Estado é utilizado para proteger as “categorias singulares e funcionalmente diferenciadas” que definem o alto “fechamento social” das profissões (CARDOSO, 2005, p. 33).

Portanto, é natural que a regulação do ensino/formação do administrador também tenha seguido um processo de apoio mútuo entre os órgãos de classe (Conselho Federal de Administração), o governo (MEC) e as instituições de ensino. Ao mesmo tempo, tal conjuntura de cooperação e seus pressupostos de estabilidade da categorização do trabalho podem atuar como inibidores da criatividade e fortalecedores da ideologia predominante em toda uma categoria profissional. Temos, assim, não apenas o “corporativismo” definido na concepção de Freidson sobre a formação das profissões, mas também um reflexo prático/ideológico na formação dos futuros profissionais.

Devemos, ainda, chamar atenção para o fato de que o corporativismo pode começar por meio da ação direta do Estado, porém esse domínio é delegado a outros órgãos de classe – tanto os que já existem quanto os que aspiram se tornar legalmente representantes de uma categoria profissional – conforme estes se aproximam do aparelho estatal para oferecer um serviço atrelado à regulação do governo sobre as atividades profissionais (CARDOSO, 2005).

Quanto a isso, o Brasil se diferencia substancialmente dos Estados Unidos (de onde importamos tantos dos conceitos de “*business schools*”), pois, lá, existe maior flexibilidade para que uma categoria profissional exerça o papel de outra desde que não utilize o título dessa outra profissão – a exemplo de Cardoso (2005), que cita um sociólogo exercendo o

papel de psicólogo, desde que não se intitule “psicólogo” –, enquanto, no Brasil, as fronteiras são mais estritamente definidas.

O reflexo disso é claro na educação: “o modelo corporativista” sobreviveu “ao Estado Novo com o apoio tanto das profissões já regulamentadas quanto das que aspiravam à regulação” (CARDOSO, 2005, p. 35). Mais do que isso, (i) o ensino superior foi propriamente instituído/expandido muito recentemente, (ii) adquirindo um caráter burocratizado e (iii) refletindo as necessidades do contexto de “expansão do aparelho estatal e das empresas do setor produtivo privado” (CARDOSO, 2005, p. 35).

Um aspecto-chave na interpretação sociológica das profissões reside no fato de que o credenciamento e a institucionalização das competências cognitivas que configuram uma categoria profissional (e, conseqüentemente, seu ensino) é uma questão de poder. O conhecimento profissional é decisivo na configuração do Estado, e este, por sua vez, mantém controle sobre sua economia política por meio da criação de ministérios que devem ser compostos por quem tenha suficiente conhecimento da área específica sobre a qual exerce controle e possa, por meio de sua atuação, coordenar a estrutura de cooperação entre o próprio aparelho do Estado, as universidades e outros centros de ensino (CARDOSO, 2005).

Assim, configura-se um cenário em que, de acordo com Cardoso (2005, p. 37), “a manutenção e o aprimoramento da posição da profissão no mercado e na divisão do trabalho que a cerca exigem contínua atividade política: a profissão deve tornar-se um grupo de interesse para, ao mesmo tempo, promover seus objetivos e proteger-se daqueles que têm objetivos concorrentes”.

Por sua vez, no curso de administração, (i) a divisão entre a administração geral e a administração pública – as quais, mais recentemente, foram unificadas legalmente – e (ii) a rejeição por parte do Ministério da Educação das inúmeras ramificações do curso (como “administração hospitalar”, “administração de turismo”, etc.) representam um esforço de definição de um campo de atuação forte e estruturado que caracterize a profissão.

A profissão do administrador apresenta fronteiras que se aproximam e, às vezes, emaranham-se com a formação do economista, do engenheiro de produção, do contador, etc. Logo, fica mais claro o raciocínio por detrás dos esforços do Conselho Federal de Administração para que – ainda que isso não seja visto na realidade da formação (PINHEIRO, 2014) – os cursos de graduação em administração de empresas sejam ministrados substancialmente por aqueles que são formados em administração. Um delineamento de

campos que se encontram em sintonia com o histórico de corporativismo e aspectos da sociologia das profissões, consoante Freidson (1986) e Cardoso (2005).

Obviamente, no contexto do profissionalismo, não são apenas categorizações burocráticas que definem um escopo profissional. Também são importantes a *expertise* e a crença de que as habilidades inatas a um profissional o capacitam para controlar a divisão de trabalho instituída. Segundo Cardoso (2005, p. 55), “o conhecimento em si não dá poder especial: somente o conhecimento exclusivo dá poder a seus detentores”.

Isso se configura como um campo de disputas de poder que, mais adiante, procuraremos mostrar que é um fator-chave na definição dos currículos acadêmicos. Trata-se de uma oportunidade, em meio à disputa política entre os temas que devem ser incluídos ou não na grade curricular, para que aqueles considerados essenciais ao aprendizado pelos professores possam ser enxertados de forma a criar um “currículo nulo” ou um “currículo oculto” no ensino universitário (PINHEIRO, 2014).

Tendo em vista os conceitos de sociologia das profissões abordados, podemos estar mais cientes da importância do Estado para outorgar e garantir o fechamento da profissão e seu ensino. Por isso, no próximo capítulo, abordamos a legislação sobre o currículo de administração: trata-se de contrapor o histórico dos cursos previamente apresentado com a dinâmica da sociologia das profissões de forma prática. Isto é – na dinâmica de poder outorgado entre a categorização de uma profissão, o Estado e as Instituições de Ensino Superior –, de que forma o Estado interviu em sua regulamentação para definir a estrutura dos cursos, averiguar sua qualidade e direcionar conteúdos que devem fazer parte da formação dos administradores?

2.3 A LEGISLAÇÃO SOBRE O CURRÍCULO DA GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

Partindo do pressuposto de que “a ação racional, que organiza tanto o mundo material quanto o humano, expressa-se, obviamente, na tecnologia, e também em leis, na administração das instituições, na economia e em todas as esferas da sociedade moderna” (CARDOSO, 2005, p. 10), é essencial que, após analisarmos o percurso histórico do curso de graduação em administração no Brasil, dediquemos nossa investigação aos aspectos legais e de marcos regulatórios sobre o ensino universitário – e mais especificamente do curso de

administração – desde o período anterior à instituição do Ministério da Educação e Cultura na era Vargas (NICOLINI, 2000).

Somente após analisarmos os desenvolvimentos e mudanças nas diretrizes governamentais/regulatórias sobre o curso de graduação em administração, poderemos (1) compreender mais detalhadamente o contexto histórico-social-econômico da definição da grade do curso de graduação e (2) observar mais de forma mais clara os aspectos positivos e negativos decorrentes dessas mudanças.

Conforme vimos na seção do histórico dos cursos de graduação em administração, foi em 1902 que a Escola Álvares Penteado (no Rio de Janeiro) e a Academia de Comércio (em São Paulo) “passam a ministrar o estudo da Administração [em nosso país]” (NICOLINI, 2000, p. 11). Em contrapartida legal/legislativa, “em 1905, o Decreto Legislativo n. 1.339 do Governo Federal reconhece como de utilidade pública os dois cursos, validando o diploma por elas conferido” (NICOLINI, 2000, p. 11).

Após a criação do Ministério da Educação e a ampliação da atuação do Estado na consolidação do ensino no Brasil, foi criado o Curso Superior de Administração e Finanças que, no entanto, “diplomava (...) os bacharéis em Ciências Econômicas, ainda que com forte preocupação quanto à capacitação administrativa destes” (NICOLINI, 2000, p. 12).

Consoante o histórico do curso de administração que apresentamos, em 1931, o Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT) exerceu um papel importante na propagação da administração científica de Taylor e Fayol, assim como da burocracia weberiana em nosso país. A contrapartida legal para tal instituição adveio do Decreto n. 1.155, de 19 de outubro de 1936 (BRASIL, 1936). Neste, foi estabelecido que tal órgão seria responsável pela “divulgação e difusão dos teóricos da administração científica e clássica e de seus métodos” com a finalidade de aperfeiçoar o “desempenho gerencial dos profissionais” e solucionar “problemas ligados à racionalização da administração de empresas” (NICOLINI, 2000, p. 13).

Julgamos interessante observarmos que, nesse momento, a rigidez da ideologia do administrador começou a encontrar embasamento legal para tal viés conservador e replicador de uma escola estrangeira de administração no contexto nacional. No fim das contas, pouca visão generalista e não tecnicista seria exigida em cursos que “na ‘*gerência científica*’ (...) formassem a *burocracia especializada* requerida para o desenvolvimento do país” (NICOLINI, 2000, p. 14, grifo nosso).

O momento no qual houve um real reflexo legislativo sobre o profissional de administração ocorreu com a promulgação da Lei n. 4.769, de 9 de setembro de 1965 (BRASIL, 1965), constituinte da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394, BRASIL, 1996), de 20 de dezembro de 1996, que, “entre outras resoluções, criou o Conselho Federal de Educação e atribuiu a ele a competência de fixar o conteúdo mínimo e a duração dos cursos superiores destinados à formação de pessoal para profissões regulamentadas em lei” (NICOLINI, 2000, p. 21). Por conseguinte, em 1966, o Conselho Federal de Educação regulamentou o curso de administração, com as características específicas do currículo mínimo e sua duração elaboradas em uma Resolução não numerada (NICOLINI, 2000, p. 21).

Segundo Cruz (2005, p. 89-90):

De acordo com o parecer No 307/66, o currículo mínimo do curso de Administração, que habilita ao exercício da profissão de Técnico de Administração, foi constituído das seguintes matérias:

- Matemática
- Estatística
- Contabilidade
- Teoria Econômica
- Economia Brasileira
- Psicologia Aplicada à Administração
- Sociologia Aplicada à Administração
- Instituições de Direito Público e Privado (incluindo Noções de Ética Administrativa)
- Legislação Social
- Legislação Tributária
- Teoria Geral da Administração
- Administração Financeira e Orçamento
- Administração de Pessoal
- Administração de Material.

Ademais, “tornou-se obrigatório o Direito Administrativo, ou Administração de Produção e Administração de Vendas, segundo a opção do aluno. Ainda, para obterem o diploma, os alunos tinham que realizar um estágio supervisionado” (CRUZ, 2005, p. 90).

A definição do currículo mínimo do curso de administração marcou o momento a partir do qual o ensino de administração se desvinculou do ensino das ciências econômicas. Finalmente, habilitavam-se os “bacharéis em Administração Pública ou de Empresas” a exercer sua profissão (NICOLINI, 2000, p. 11).

Sobre esse período, Nicolini (2000, p. 63) explica que:

Baseado no método cartesiano, o ensino de Administração foi definido desde sua primeira regulamentação, em 1966, em grupos de matérias, a saber: cultura geral, englobando o conhecimento de fatos e condições institucionais onde se inseria o fenômeno administrativo; instrumentais, ofertando técnicas e modelos de ordem conceitual ou instrumental; e de formação profissional, onde se buscava a compreensão e a capacidade de manejo da organização.

Nos anos que seguem a década de 1970, há uma proliferação de cursos de bacharelado em administração privados – uma resposta ao contexto de ebulição econômica que criou uma demanda por profissionais de administração “moldados” pela regulamentação governamental (NICOLINI, 2000).

Essa expansão do ensino de nível superior por instituições privadas respondia não apenas à demanda do mercado como ao baixo preço envolvido na abertura do curso – que não exigia laboratórios ou outros investimentos de alto valor (NICOLINI, 2000) – e aos incentivos que o governo oferecia para abrir faculdades particulares, “na verdade escolas de 3º grau, que se limitavam a *reproduzir o currículo mínimo regulamentado*” (NICOLINI, 2000, p. 23, grifo nosso).

Nicolini (2000, p. 25) sugere que um problema no ensino de administração estaria nas “escolas isoladas e sem produção científica” nas quais “é razoável supor que a atualização não seja uma dinâmica constante”. Assim, passaram-se vinte e sete anos sem que ocorressem modificações significativas no currículo do curso de administração, mesmo acontecendo importantes mudanças no mundo, como o choque da indústria do petróleo, novas tecnologias da informação e da informática, etc.

Exigem-se conhecimento e habilidade crítica para compreender e posicionar-se diante dessas mudanças. Assim, em 1982, o Ministério da Educação iniciou os esforços de Reformulação Curricular dos Cursos de Administração. Demorou mais de uma década para que a proposta de reformulação final fosse apresentada, representando um período no qual o ensino de administração esteve estagnado (NICOLINI, 2000).

Consideramos importante observarmos que, a despeito dessa estagnação da grade curricular dos cursos de administração, mesmo nessa época, já havia considerações sobre a necessidade de que as empresas se adaptassem aos seus ambientes externos e reconsiderassem suas fronteiras com as outras instituições que compõem a sociedade (CRUZ, 2005, p. 63-65). Uma das perspectivas que, desde os anos 1980, difundiu-se no Brasil, por exemplo, lidava com as transformações tecnológicas e a necessidade de que as empresas as absorvessem; as relações da empresa com o contexto político-econômico-social por meio das leis; as limitações e variáveis ecológicas e a forma como esses componentes devem ser considerados

na estratégia corporativa; a maneira como as variáveis socioculturais influenciam seus valores; e a necessidade de adaptação a esse contexto (VASCONCELLOS FILHO, 1979). Muitos desses assuntos não eram refletidos no ensino dos administradores do período (NICOLINI, 2000), a despeito de já existir em território nacional a literatura e a conceituação a respeito de sua importância para as corporações.

Em 1985, a única mudança em relação às leis sobre o ensino de administração foi a denominação de *técnico em administração*, que passou a se chamar *administrador* mediante a Lei n. 7.321 (BRASIL, 1985), de 13 de junho de 1985 (NICOLINI, 2000).

Quanto ao projeto de reformulação das propostas curriculares, o Conselho Federal de Administração participou ativamente em sua construção, por meio do Seminário Nacional sobre Reformulação Curricular dos Cursos de Administração em 1991 (NICOLINI, 2000). De acordo com Cardoso (2005) e Freidson (1986), isso estabeleceu uma relação entre a academia e os órgãos de representatividade profissional.

Nesse evento, mais de cem cursos de administração (de diferentes modalidades dentro da grande e abrangente área de estudo) se encontraram, porém, ainda permaneceram focados em uma proposta de currículo mínimo. Essa proposta foi enviada para o Conselho Federal de Educação, mas continuou enraizada no perfil tradicionalista anterior. No entanto, o curso de administração, por meio da Resolução n. 2/93, de 4 de outubro de 1993 (BRASIL, 1993), tornou-se mais generalista ao ser classificado como uma ciência social aplicada (NICOLINI, 2000).

Ao abordar a história do currículo de administração, Nicolini (2000, p. 63) explica que “A regulamentação de 1993, longe de alterar conceitualmente a primeira, dá apenas um novo arranjo à divisão anterior. As novas três partes principais (...) são definidas como Formação Básica e Instrumental, Formação Profissional e Disciplinas Eletivas e Complementares”.

Sobre esse assunto, Mantovani (1995, p. 4) declara: “O Conselho Federal de Educação, através da Resolução n. 2, de 4 de outubro de 1993, define o novo Currículo Mínimo para os Cursos de Administração e determina que a partir de 1995 todos esses cursos deverão estar adequados a esta Resolução”.

Essa regulamentação de 1993 conferiu certa maleabilidade à criação de habilitações específicas. O curso passou a durar, no mínimo, quatro anos e, no máximo, sete. Os conteúdos de formação básica contemplavam “estudos antropológicos, sociológicos, filosóficos, psicológicos, ético-profissionais, políticos, comportamentais, econômicos e contábeis, bem como os relacionados com as tecnologias da comunicação e da informação e das ciências

jurídicas” (NICOLINI, 2000, p. 122). Por sua vez, os conteúdos de formação profissional envolviam áreas específicas da administração e que caracterizavam o lado mais “aplicado ao exercício profissional”, como *marketing*, vendas, logística, finanças, etc.

Os conteúdos de caráter matemático e estatístico se enquadravam na categoria “Conteúdos de estudo quantitativos e suas tecnologias” e, por fim, a formação complementar se encarregava do caráter interdisciplinar e interconectivo entre as diferentes matérias e conteúdos do curso.

Foi com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), de 1996, que a conexão entre o exercício de uma profissão e uma formação acadêmica foi encerrada. Os diplomas apenas provavam o *status* acadêmico de seus alunos (NICOLINI, 2000), afastando a ligação direta e as relações de controle entre a profissão e seu ensino, como foi evidenciado por Cardoso (2005) em sua análise da sociologia das profissões.

Essa separação entre o exercício profissional e a formação acadêmica também possibilita maior flexibilidade e a perda de foco em um currículo mínimo, visto que a uniformidade não é mais um ponto essencial para a formação profissional por meio do bacharelado. Necessita-se de profissionais adaptados e de conhecimento abrangente para interpretar o mundo. Essa diversidade levou o Conselho Nacional de Educação, por meio do Parecer n. 776/97 (BRASIL, 1997), a estabelecer as mudanças da grade curricular dos cursos de administração.

Segundo Nicolini, um dos acertos da legislação de 1993 foi a concessão às escolas da liberdade para seguir um rumo adaptado às características regionais e de seus alunos. Logo, ao criar um currículo mínimo de 960 horas-aula que equivale a apenas aproximadamente 33% do tempo total de curso, começa-se a indicar propostas mais modernas e adequadas de educação em nível universitário (NICOLINI, 2000, p. 40).

De fato, houve uma mudança de atitude quanto ao currículo mínimo desde a década de 1990. Questionava-se o fato de que as “instituições de ensino superior, de forma geral,” continuassem apenas enumerando disciplinas no currículo, “deixando de considerá-lo como um instrumento de aprendizagem para considerá-lo um fim em si mesmo” (NICOLINI, 2000, p. 71). No entanto, a reformulação de 1993 “não foi capaz de superar o modelo de ensino vigente até então, tipicamente fabril e disfuncionalmente cartesiano” (NICOLINI, 2000, p. 72).

As discussões que ganharam destaque desde os anos 1990 sobre o currículo do administrador e a necessidade de se ter um profissional que possa realizar modificações no

processo produtivo em um ambiente de crescente flexibilidade tiveram seu ápice em 2005, com a definição da previamente mencionada Resolução n. 4 (BRASIL, 2005), de 13 de julho de 2005. Ainda assim, essa definição não foi de forma alguma suave ou unidirecionada – a despeito do fato de que a urgência da abertura do curso e de sua flexibilização tenha sido um ponto-chave durante toda a discussão, o processo se caracterizou como um campo de disputas de poder e influência (PINHEIRO, 2014).

Sobre isso, Pinheiro (2014, p. 15) afirma:

As primeiras decisões relativas às autorizações de abertura e funcionamento dos cursos de Administração baseadas na Resolução n. 4, acima referida, eram caracterizadas por uma forte padronização, restritividade (quando se eliminou a possibilidade de abertura de cursos com diferentes habilitações), apesar do discurso sobre a necessidade de maior flexibilidade frente às distintas dinâmicas econômicas, políticas, sociais e organizacionais existentes. À medida que se construía uma proposta nacional para oferta do curso e ocorria sua implantação, as instituições de ensino e os órgãos de classe passaram a criticar fortemente a Resolução. Desde o início desse processo, a proposta curricular contida na Resolução foi alterada três vezes. A que está em vigor é a de 2005. Ela é a que se mostra mais adequada às necessidades do respeito às diferenças em relação às características locais e regionais.

Somente por meio dessa flexibilidade, é possível formar estudantes que não sejam meros reprodutores do conhecimento recebido, e sim profissionais e cidadãos que têm visão crítica e consciente do mundo. Assim, conforme Nicolini (2000, p. 43), evita-se uma realidade em que estes “Têm (...) uma consciência passiva, que se limita a receber os ‘depósitos’ que o mundo lhe faz. Uma consciência que não consegue localizar-se nesse mundo, que o percebe como alheio à sua própria existência, que se percebe dissociada da realidade dinâmica da existência. O estudante como produto não transforma o mundo”.

Quanto à constituição dos currículos, José Contreras Domingo (1991) explica que pode haver duas definições de currículo: uma como instrumento e outra como experimentação. Ambas têm muito em comum com as formas como as mudanças promovidas mediante a Resolução n. 4 de 2005 modificaram o ensino no Brasil.

Um currículo como instrumento é utilizado de forma instrumental, com os professores apresentando o material como ferramentas que podem ser aplicadas à realidade dos alunos, porém, sem se pensar excessivamente nos problemas que buscam resolver. O pressuposto nessa concepção utilitarista do currículo é o de que “se sabemos como funciona, obtemos o que ele pode nos dar” (DOMINGO, 1991, p. 2, tradução própria¹). Esse tipo de processo em

¹ Tradução livre do original: “se supone que sabiendo cómo funciona obtenemos de él lo que es capaz de darnos.”

muito se assemelha ao conceito resgatado de Paulo Freire por Nicolini (2000), uma visão da educação na qual os alunos são meros receptores de conteúdos unidirecionalmente enviados pelo professor.

Por sua vez, a concepção de currículo pode se assemelhar a um espaço de experimentação. A relação entre o professor e o conteúdo que ele ensina muda pois o aprendizado de um currículo que seja concebido como espaço de experimentação envolve a capacidade de apresentar o processo educativo como problemas (DOMINGO, 1991). Assim, ao questionar a forma de criar “uma hipótese curricular que realmente permitisse experimentá-la e não apenas reproduzi-la” (DOMINGO, 1991, p. 7, tradução própria²), o autor propõe que, a despeito da abertura de muitas das “certezas” e “conceitos firmes” que guiaram a educação mecanicista, ao menos poderíamos:

- 1) expressar “princípios de atuação que permitam buscar em cada caso a estratégia de atuação que se ajuste às circunstâncias” (DOMINGO, 1991, p. 7, tradução própria³);
- 2) obter instrumentos e seleção de materiais/conhecimentos provisórios e que se adaptem a capacidade de se adaptar e melhor se manifestar na prática educacional;
- 3) fomentar indagações e questionamento por parte dos estudantes, em um processo dialético entre os alunos e o professor; e,
- 4) mostrar a natureza do problema abordado e as hipóteses que norteiam as relações existentes entre os conteúdos por meio de uma nova forma de atuação do professor. Assim:

Esto significa que la pretensión no se traduce en comportamientos/estados finales del alumno (resultados de aprendizaje), sino en formas básicas de actuación del profesor, pues es con ellas con las que se experimenta. Se podría decir que los resultados de aprendizaje no son algo que tiene que fijar un currículum, ya que deben constituir una materia de análisis apreciación y reflexión del profesor. (DOMINGO, 1991, p. 7, grifo nosso)

Quanto à perspectiva do autor, é importante destacar que, nessa concepção de currículo como experimentação, Domingo (1991) acredita que este não deve ser “fixado/firmado” (palavras do próprio autor). Esse processo de experimentação está mais relacionado às necessidades do administrador contemporâneo do que as matérias estáticas propostas e estabelecidas por um currículo mínimo.

² Tradução livre do original: “¿cómo se formularía una hipótesis curricular que realmente permitiera experimentar con ella y no sólo cumplimentarla?”

³ Tradução livre do original: “principios de actuación que permitan buscar en cada caso la estrategia de actuación que se ajuste a las circunstancias.”

É nesse ponto que podemos conectar a perspectiva de currículos de Domingo (1991) com a realidade que mudava desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) para a Resolução n. 4/2005 (BRASIL, 2005), de 13 de julho de 2005, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de administração.

Anteriormente, a Resolução n. 2/93 (BRASIL, 1993), de 4 de outubro de 1993, havia instituído um formato de curso no qual, ainda que o objetivo fosse a superação do modelo de currículo mínimo, podia-se constatar uma grande influência da estruturação do currículo pleno. Um exemplo disso é o fato de que ainda existia uma compartimentalização da transversalidade e não havia interdisciplinaridade – um objeto central para um modelo que busque superar o formato do currículo mínimo –, ficando tal tema entre os conteúdos de formação complementar.

Ainda assim, devemos reconhecer que essa Resolução de 1993 propiciou avanços, pois essa proposta respondia, ainda que parcialmente, à necessidade de maleabilidade nos programas curriculares: em sua definição de currículo básico *versus* currículo pleno, este último poderia atender às necessidades locais de forma mais contextualizada.

Por sua vez, as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2005) de 13 de julho de 2005, evoluíram da estrutura rígida de ensino anterior para priorizar competências e habilidades que os futuros administradores devem ter.

Deixa-se de valorizar o conceito de que existem conteúdos técnicos que devem ser captados em alunos-vasilha, que se preenchem de conhecimentos estáticos, para uma compreensão crítica e madura do processo produtivo. Transferir conhecimentos, encarar a complexidade das relações empresa-sociedade, técnicas de comunicação, comportamento individual vs. comportamento de grupo, entre outros, passam a definir o perfil esperado do administrador (PINHEIRO, 2014).

Sobre isso, a Resolução n. 4/2005 (BRASIL, 2005) define, em seu artigo 4º, que:

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

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

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

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

IV – desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos

produtivos, administrativos e de controle, bem assim expressando-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais;

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

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

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

VIII – desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativos, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais. (BRASIL, 2005, p. 2)

Logo, em uma tentativa de transformar o administrador em um agente de mudanças, pensante, crítico e com a adequada base de fundamentos matemáticos e técnicos, espera-se que sua ação no mundo seja mais compatível com o bem-estar da sociedade e o sucesso das organizações onde atuam. As mudanças na matriz curricular proposta pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2005) foram o pivô de tal transformação (potencial) do administrador contemporâneo.

2.4 OS RESULTADOS DAS DIRETRIZES CURRICULARES

Os efeitos das novas Diretrizes Curriculares foram diversos e debatidos por diferentes óticas. Dentre elas, selecionamos duas perspectivas que, posteriormente, utilizamos para debater o conteúdo ensinado, conforme os documentos de matriz curricular, descrição de curso, perfil de aluno egresso e projeto pedagógico dos cursos de graduação em administração da cidade do Rio de Janeiro.

2.4.1 *A “fábrica” de administradores e as instituições privadas*

Em sua dissertação sobre a sociologia das profissões, Cardoso (2005, p. 9) comenta que o momento presente representa “um ponto de inflexão entre a era da certeza e do raciocínio lógico (era industrial) e uma nova era, caracterizada pela imprecisão, pelo número infinito de possibilidades que se apresentam (era do conhecimento)”. Nesse novo contexto, a complexidade dinâmica, as mudanças constantes e os conflitos tornam imperativo que os administradores tenham sua capacidade crítica e criatividade aguçadas para poderem enfrentar os desafios contemporâneos. Isso, de fato, torna-se fundamental tanto para os profissionais quanto para as organizações que os abrigam.

Por outro lado, argumenta-se que, diante da já mencionada pulverização do ensino superior por instituições privadas, em especial após a década de 1990, ocorreu uma mercantilização da educação na qual, “em função, especialmente do público ‘novo’ (...) o estudante passou a ser tratado como cliente” (GARCIA; NICOLINI; ANDRADE, 2014, p. 26).

Ao analisarmos o processo histórico da relação entre o ensino de administração e seu reflexo nas leis e diretrizes relacionadas à educação, a Lei n. 4.769 (BRASIL, 1965), de 9 de setembro de 1965 (que definiu as diretrizes e bases da educação e reconheceu o administrador como profissional), podemos identificar alguns problemas-chave.

Devemos reconhecer que, por um lado, essa lei foi um ponto importante na instituição do ensino de administração. Por outro, não contribuiu para solucionar muitos dos desafios do curso de administração no Brasil – pelo contrário, ao instituir um currículo mínimo, exerceu um papel restritivo e de engessamento de doutrinas fixadas na experiência estrangeira, e alguns dos desafios enfrentados naquela época perduram até hoje (NICOLINI, 2000, p. 22).

De fato, esses fatores foram indícios daquela que, talvez, tenha sido a maior falha na forma como o ensino de administração foi instituído: a inexistência de um projeto pedagógico (NICOLINI, 2000, p. 22). Isso, na perspectiva de Nicolini (2000, p. 22), faz com que as escolas se assemelhem às plantas fabris de séculos atrás, “onde o futuro administrador – o produto final – e até o mercado, suas especificidades e os consumidores, em última análise, sejam frequentemente percebidos com desleixo”, algo bastante preocupante, pois o curso deveria “exatamente ensinar como tal coisa não poderia jamais acontecer” (p. 22).

Outro efeito da falta de um processo pedagógico e, em seu lugar, da adoção de um currículo mínimo de conteúdos justapostos sem uma conexão orgânico-crítica é a perspectiva estrita ideológica que caracteriza os administradores, situação na qual a formação acadêmica apenas atua como facilitador para as contratações por meio do fornecimento de credenciais para seleção (COVRE, 1981). Desenvolveu-se um processo de ensino do futuro administrador/gerente/executivo muito pouco humanista (NICOLINI, 2000). De forma direta, Nicolini (2000, p. 23) explicita a situação: “Não há, na ‘fabricação’ do administrador, nem a noção de objetivos a alcançar, nem a finalidade desse processo e nem as práticas pedagógicas a serem utilizadas”.

De fato, essa forma mecânica de reproduzir conteúdos estrangeiros para os alunos, a separação do ensino e da investigação/pesquisa acadêmica e a falta de estrutura legal que possibilitasse um ensino de administração com mais nuances e abertura/maleabilidade fez

com que o tecnicismo e o obsoletismo dos programas dominassem a estruturação dos cursos (NICOLINI, 2000).

Assim, Nicolini (2000, p. 55) assevera que “a grande maioria das escolas de Administração no Brasil não têm inovado muito quando o assunto é o bacharelado. A ausência de originalidade das propostas, aliada à rigidez da lei que regulamenta a área, se traduzem em uma formação homogênea e sem espaço de destaque para a produção científica”.

Na crítica desse autor, enquanto havia uma relação direta de pesquisa, adaptação e construção de conhecimento entre as universidades e o mercado corporativo, o ensino de administração – ainda que fosse importado das escolas de negócios americanas – refletiu um contexto de ebulição do industrialismo e da urbanização do Brasil. No entanto, conforme miríades de cursos foram abertos por meio da mudança na legislação das Instituições de Ensino Superior, houve um distanciamento entre a pesquisa acadêmica e o ensino de administração (NICOLINI, 2000).

Consequentemente, os conteúdos permaneceram inflexíveis até mesmo diante de mudanças colossais no mercado, como o advento da internet, o desafio da sustentabilidade da atividade empresarial e a liquidez das relações trabalhistas em um mundo terceirizado e cujas distâncias foram diminuídas (NICOLINI, 2000).

No ápice de sua comparação entre uma fábrica de automóveis e a formação de administradores, Nicolini (2000) indica que, ao menos até o momento anterior à última reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), o ensino de administração era composto por etapas de conhecimento: primeiramente, havia o “monobloco” no qual o “carro” seria montado (composto por conteúdos básicos que sustentavam os conteúdos mais avançados e específicos de administração: economia, direito, filosofia, contabilidade, etc.); depois, o administrador na “linha de produção” seria enviado para a etapa de incorporação de sistemas (ou seja, matérias que utilizassem o conteúdo básico do primeiro ciclo: administração de *marketing*, recursos humanos, etc.). Após essa etapa, fazendo paralelo à etapa de incorporação de aspectos estéticos e de decoração/acabamento no automóvel, o administrador passava às disciplinas eletivas (comparadas à pintura do veículo). Por fim, o estágio supervisionado seria o equivalente ao “*test-drive*” de um carro, em que suas habilidades seriam provadas em um contexto real de utilização/funcionamento (NICOLINI, 2000, p. 56-59).

Cabe-nos ressaltar, porém, que o próprio Nicolini, em pesquisas mais recentes com outros pesquisadores, tem questionado a validade de algumas proposições de senso comum, como “a superioridade do setor público nos últimos anos [em educação superior] e a propaganda do setor privado de que consegue agregar mais valor em função da inferioridade dos seus ingressantes” (GARCIA; NICOLINI; ANDRADE, 2014, p. 43). Isso não significa que o autor tenha abdicado de sua posição crítica, apenas representa que os dados não são tão passíveis de simplificação no que tange às Instituições de Ensino Superior públicas e privadas.

Um exemplo interessante para ilustrar essa dificuldade de categorização simplista da problematização dos cursos de administração em universidades públicas e privadas se encontra na análise do Índice de Diferença de Desempenho (IDD), que busca mensurar o quanto é agregado aos alunos egressos de um curso de graduação considerando-se as diferenças em grau de instrução e privilégios culturais/acadêmicos de cada instituição (GARCIA; NICOLINI; ANDRADE, 2014, p. 36).

Utilizando uma escala de 1 a 5, em que 1 e 2 representam níveis insatisfatórios de aprendizado no decorrer do curso enquanto 3 e 5, um grau satisfatório de contribuição do curso à formação do aluno, Garcia, Nicolini e Andrade (2014) realizaram um estudo e constataram que 66% dos cursos privados são satisfatórios, contra 76% dos públicos. Apesar do contraste – que é ainda maior se considerarmos que, “nas faixas mais altas (4 e 5)” e excluindo-se as faculdades (somente observando-se as universidades), “encontram-se 47% das universidades públicas e 28% das privadas” (GARCIA; NICOLINI; ANDRADE, 2014, p. 38) –, argumenta-se que o nível de diferenciação entre as universidades públicas e privadas quiçá seja menor do que uma análise do senso comum quanto à qualidade do ensino oferecido poderia concluir (GARCIA; NICOLINI; ANDRADE, 2014).

Ademais, sem modificar o argumento de Nicolini (2000) de que a separação da pesquisa e da investigação acadêmica do ensino é prejudicial (algo que foi mais frequente com a proliferação de IES privadas, que apenas reproduzem em “linha de produção” um conteúdo previamente moldado), devemos levar em consideração que:

Todavia, ao tratar a frequência absoluta fica claro que o impacto das IES privadas é maior que o das IES públicas, como se supunha, visto que são 188.113 estudantes em detrimento de 22.715 (...) Note que o fato exposto não justifica sua posição ligeiramente aquém das IES públicas [no IDD, conforme apresentado], mas sim traz méritos ao passo que demonstra sua capacidade de trabalhar com um público maior e conseguir um índice positivo em seus esforços. Ademais, como dito neste trabalho, o objetivo não é um ranking, apesar de ter sido gerado um. (GARCIA; NICOLINI; ANDRADE, 2014, p. 39)

Portanto, deve-se evitar que o ensino em administração, especialmente aquele realizado por instituições privadas que tão frequentemente têm separado a pesquisa científica do ensino de administração, venha a se tornar uma fábrica arcaica replicante de uma grade curricular e modelos ultrapassados. No entanto, também devemos considerar que o impacto social das instituições de ensino superior privadas possuem um grande grau de impacto social ao atingir um número muito alto de alunos e, ademais, as instituições privadas não são passíveis de uma generalização no que tange a qualidade de seu ensino. Pelo contrário, apresentam nuances e especificidades importantes.

2.4.2 A maleabilidade curricular e a construção de uma grade oculta

Para apresentarmos uma visão mais otimista sobre as mudanças recentes nas Diretrizes Curriculares, podemos argumentar que o fato de implantarem-se os currículos mínimos e estabelecer-se uma educação de bacharelado focada em competências tem um valor extremamente alto quando consideramos o quadro de maleabilidade e mudanças existentes no que define a necessidade profissional de um administrador.

Ao estudar sobre a sociologia das profissões, Cardoso (2005), em sua dissertação de mestrado, afirma que as profissões liberais enfrentam a necessidade de se adaptarem às mudanças do ambiente de trabalho no qual se inserem – um fator que deveria ser absorvido pela formação acadêmica desses profissionais. “No entanto, principalmente nas últimas duas décadas, estas profissões sentiram as mudanças ocorridas no mercado de trabalho, experimentaram crises institucionais, envolvendo desde aspectos internos das corporações até aspectos do processo de trabalho” (CARDOSO, 2005, p. 3).

E, ao compará-las com as profissões ditas “imperiais” ou “nobres” (que decorrem de um processo histórico de valorização, como o direito, a medicina e a engenharia), Cardoso (2005, p. 3) esclarece que:

Se as chamadas profissões “nobres” passam por transformações decorrentes do momento contemporâneo, as demais profissões regulamentadas e de nível superior no Brasil, que compartilham a condição de subordinação, de assalariamento e de sujeição a controles heterônomos, sofrem, por sua vez, “abalos sísmicos” que afetam desde a autonomia profissional até a proletarização dos profissionais.

Isso somente chama a atenção para outro fato importante: o de que a classificação das Diretrizes Curriculares por meio de competências confere não apenas maleabilidade de conteúdo – para que outros assuntos tenham ao menos a possibilidade de serem ensinados transversalmente em outras disciplinas tangentes, conforme se tornem importantes dentro do contexto de transformação empresarial/corporativo contemporâneo –, como uma flexibilidade para lidar com pressões de outras instituições, como os órgãos de representação profissionais, e o contínuo avanço de outras áreas (como engenharia de produção e economistas) sobre o campo de atuação da administração.

Por isso, Nicolini (2000, p. 63-64) afirma que:

As propostas de currículo pleno, ou grade curricular, formuladas pela escola têm sido objeto de discussão frequente nas últimas décadas. As escolas buscaram cada qual à sua maneira, reconstruir o ambiente administrativo, dadas as limitações particulares no que tange à contratação de docentes, filosofia de ensino ou estrutura de custos. (...) Em consequência, a ordenação das disciplinas que compõe o currículo pleno, bem como sua nomenclatura, é ponto de pauta certo quando o assunto discutido é a formação do administrador.

Nesse contexto de incertezas e modificações constantes, Pinheiro (2014), em sua tese de doutorado, argumenta que, em meio aos campos de poder que definem o currículo/matriz de conteúdo em um bacharelado em administração, existe sempre a possibilidade de que os professores mais conscientes do mundo em transformação e das mudanças de expectativas quanto ao que seria o papel da empresa na sociedade atual possam apresentar conteúdos silenciados (como questões de gênero, diversidade étnica, sustentabilidade, etc.) de forma transversal e conectados a outros mais imediatistas/pragmáticos/técnicos (PINHEIRO, 2014).

Esse autor afirma que existe uma “economia curricular”. Trata-se de um jogo de poder e influência na definição da matriz curricular de um curso. Os agentes que perdem as disputas são relegados a um papel secundário, enquanto os vitoriosos transformam suas áreas de conhecimento em temas centrais dos cursos (PINHEIRO, 2014).

Na perspectiva de Pinheiro (2014, p. 39), “o currículo não constituiu simples ordenamento de disciplinas; definição de ementas; estabelecimento de atividades e programas; e organização de cargas horárias teóricas e práticas ou fluxogramas. Ele perfaz um campo de disputas de diferentes matrizes ideológicas, formas de pensar a Administração (assim como qualquer outra ciência) e mesmo interesses pessoais”.

Logo, os professores têm liberdade para destacar assuntos que julgam importantes e ignorar os que não consideram pertinentes à formação dos alunos (PINHEIRO, 2014).

Esse processo de disputa por campo, forças e influências, não é algo imutável. Muito pelo contrário, “há momentos de negociação em torno de questões excluídas e tantas outras que sequer chegaram a ser cogitadas” (PINHEIRO, 2014, p. 80) para constituir parte do currículo acadêmico.

Sobre esse fato, Nicolini (2000, p. 45) afirma que, “na prática problematizadora, os educandos desenvolvem o seu poder de captação e compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação em processo”, e logo, têm capacidade de adaptar em seu ensino os conteúdos abordados para introduzir formas de lidar com esse mundo em transformação.

As Diretrizes Curriculares, conforme foi ressaltado por Pinheiro (2014), funcionam como um campo de disputas por um “poder simbólico” (BOURDIEU, 2010, apud PINHEIRO, 2014) no qual os atores lutam entre si para catalogar como relevante ou irrelevante, declarar ou silenciar certos conteúdos conforme a estrutura vigente de dominação (PINHEIRO, 2014). Em concordância com a proposição desse autor, Cardoso (2005, p. 11) afirma que “as disciplinas são poderosas o bastante para moldar o ser humano em sua vontade e a vontade do Estado, portanto, o uso do conhecimento formal para ordenar relações humanas é de fato um exercício de poder, um ato de dominação sobre aqueles que são objetos”.

José Contreras Domingo (1991) reconhece que os currículos admitem certos questionamentos e alguns tipos de contradição frente a outros assuntos que não fazem parte do conteúdo abordado e todo o emaranhado complexo de questões subjacentes à definição curricular. Em sua visão, os seguintes fatores podem fazer parte da proposta curricular:

(...) la selección de conocimiento que establece, las actividades que sugiere y los materiales que usa, con el tipo de conocimiento que quiere favorecer, el contexto de relaciones que busca promover, las actitudes que quiere impulsar, las contradicciones que pueden aparecer en su desarrollo, las dificultades que hay que afrontar y las situaciones en las que hay que buscar nuevas posibilidades (...)
(DOMINGO, 1991, p. 4-5)

Sobre o caráter não apenas investigativo das disciplinas, mas também coercitivo – na medida em que classificam alguns tópicos como “fora do limite” do escopo de determinada área de estudo –, Freidson (1986, p. 6) explica o seguinte:

Discipline has a double meaning: it is both a segment of formal knowledge and the consequence of its application to the affairs of others. Such disciplines establish the power of the norm, statistical or otherwise, which is used as a “principle of

coercion” in a variety of standardized institutions – in education, in health care, and in industrial work, for example.

Assim, podemos concluir que, por meio de uma interpretação sobre o campo de disputas do poder simbólico conceituado por Bourdieu, Pinheiro (2014) propõe que tragamos à tona o fato de que o conteúdo lecionado dentro da matriz curricular do curso de graduação em administração é alvo de disputas de poder.

Isso, aliado ao fato de que a formação do administrador apresenta um cunho ideológico conservador (COVRE, 1981) e o processo de formação de uma profissão é excludente por natureza (FREIDSON, 1998), deve ser alvo de investigação e análise pela academia e por órgãos governamentais.

Afinal, assim como as disputas de poder, a rivalidade por prestígio/recursos limitados entre as próprias instituições de ensino pode prejudicar a sociedade, pois a “transparência nos indicadores [de mensuração de qualidade da educação superior] auxilia na divulgação dos mesmos e formar *rankings* gera uma rivalidade que pode prejudicar o processo educacional e mascarar certos problemas” (GARCIA; NICOLINI; ANDRADE, 2014, p. 43). Da mesma forma, as disputas excessivamente ofensivas e silenciadoras de conteúdos emergentes (PINHEIRO, 2014) podem fazer com que “a própria sociedade”, em última instância, “fique prejudicada” ao ser lesada em um serviço de grande “relevância ao ideal republicano” (GARCIA; NICOLINI; ANDRADE, 2014, p. 43).

2.5 RESPONSABILIDADE SOCIAL CORPORATIVA

2.5.1 *Algumas perspectivas de responsabilidade social corporativa*

Existem diversas perspectivas de responsabilidade social corporativa. Antes de apresentarmos a concepção que adotamos para a análise de conteúdo, vamos abordar algumas das correntes referentes à responsabilidade da empresa e sua atuação na sociedade, tanto por aspectos sociais quanto ambientais.

Um dos conceitos de sustentabilidade mais difundidos e aceitos no mundo é o da Brundtland Commission, descrito no *Brundtland Report* (ONU, 1987, p. 16), em que se define “desenvolvimento sustentável” como aquele que “satisfaz às necessidades atuais, sem comprometer a capacidade das gerações futuras de suprir suas próprias necessidades”. Conforme o conceito de sustentabilidade foi se tornando mais conhecido, a sociedade também

se tornou mais consciente da importância que os executivos de empresas levem em consideração os impactos socioambientais em suas decisões.

Segundo Dowbor (2000), o século XX, marcado pelo fato de a dimensão econômica ser o ponto central das discussões ideológicas e nos meios de produção, relegou a dimensão social a segundo plano. No entanto, para esse autor, o século XXI inicia-se com uma nova questão central, focada na gestão dos serviços sociais, ainda pouco desenvolvida em seu campo teórico quando comparada à gestão das áreas produtivas, como a indústria automobilística ou a bélica.

Por sua vez, Teixeira (2010) destaca que, a partir do final do século XX, as empresas passaram a atuar em questões sociais e os empresários, a perceberem-se como atores que também têm responsabilidade social, a qual, segundo essa nova visão, não seria papel exclusivo do Estado. Ainda conforme a autora, esse movimento de responsabilidade social ganhou corpo a partir das críticas divulgadas na mídia sobre formas de produção socialmente irresponsáveis e a pressão da sociedade por meio da queda de credibilidade de seus consumidores. Consoante Hodge (2011), esse movimento das corporações que buscam maior sustentabilidade tem dois focos principais: mitigar o impacto negativo do negócio no meio ambiente e minimizar o consumo de recursos naturais finitos e cada vez mais escassos.

Por outro lado, de acordo com Dowbor (2000), há uma separação entre o estudo do que é considerado a economia formal e aquele que se refere ao âmbito social. Para o autor, não basta esperar que, de maneira supostamente natural, o desenvolvimento da economia de um país proporcione as soluções de suas questões sociais. Para Dowbor (2000), a atividade econômica deve estar sujeita ao bem-estar. Partindo desse princípio, o autor assevera que deve haver uma articulação entre as possibilidades de escolhas que cabem às empresas em vez de uma visão simplista quanto à existência de um custo de oportunidade entre as decisões puramente econômicas e as que incluem um fator social.

Dowbor (2000) ainda oferece contribuições à definição de responsabilidade social quando questiona se ela se limita a um setor da economia ou é uma dimensão presente em todos os setores. O autor sugere que, mudando-se os modelos de produção, pode-se ajudar a reduzir custos sociais cujas causas não são diretamente atribuídas a determinado setor. Por exemplo, segundo Dowbor (2000), apesar de algumas empresas obterem um lucro maior quando despejam dejetos diretamente em rios, o custo social disso não é devidamente mensurado e atribuído a estas, como o custo de despoluição e de tratamento da população que adoecerá em função da poluição.

Chouirnard, Ellison e Ridgeway (2011) também ressaltam o quanto falta de mensuração das externalidades geradas pelas empresas, o que beneficia aquelas que não têm responsabilidades socioambientais, uma vez que parte de seus custos não é quantificada e repassada ao consumidor, sendo paga pela sociedade e/ou pelo meio ambiente. Os autores ainda destacam que, caso todos os custos envolvidos na produção de bens e serviços fossem devidamente quantificados, provavelmente, os que são mais caros hoje, porque seus processos envolvem responsabilidade socioambiental, seriam mais baratos do que os demais, cujas corporações arcariam com altos custos socioambientais. Dessa forma, os autores afirmam que os negócios de sucesso serão aqueles que levam em consideração a responsabilidade socioambiental.

Ainda nesse sentido, Elkington (1997) propõe o conceito de *triple bottom line*, em que adiciona ao fator econômico os fatores ambiental e social como fundamentais para a avaliação de decisões de investimentos. Segundo o *triple bottom line*, de modo a conseguir obter um bom desempenho em seus negócios, a organização deve levar em consideração esses três fatores. Somente dessa maneira, as empresas podem alcançar a sustentabilidade de seus negócios.

De acordo com Lubin e Esty (2010), a maior parte dos executivos está ciente de que suas respostas ao desafio da sustentabilidade podem afetar profundamente a competitividade e, até mesmo, a capacidade de sobrevivência de seus negócios. A questão da sustentabilidade é uma megatendência, tal qual a tecnologia da informação e a gestão para a qualidade foram megatendências no final do século XX.

Conforme esses autores, mudanças de paradigmas dessa magnitude nos negócios implicam em um caminho natural de evolução a ser traçado, que passa por quatro etapas. A primeira delas consiste em “fazer coisas antigas de novas formas”; a segunda, em “fazer coisas novas de novas formas”; a terceira, na “transformação do *core business*”; e, por fim, a quarta, em seu nível mais alto, na “criação de um novo modelo de negócio e [n]a diferenciação” (LUBIN; ESTY, 2010, p. 3).

Dessa forma, Lubin e Esty (2010) desconstroem a ideia de que a responsabilidade socioambiental de uma corporação se constitui em uma atuação paralela a seu negócio, limitada à filantropia, por meio de programas ou institutos, ou ao *greenwashing*, isto é, quando ela se preocupa mais e investe mais em comunicar suas práticas responsáveis do que com a prática em si, o que é criticado por Hodge (2011).

A perspectiva dos autores de que, no terceiro estágio, a sustentabilidade altera o negócio central da empresa e, no quarto estágio, novos modelos de negócios podem ser criados, de tal forma que uma organização pode se sobrepôr às demais em função desse diferencial, apresenta um avanço nesse campo teórico. Com essa nova perspectiva, o negócio em si estaria em harmonia com os preceitos de sustentabilidade e responsabilidade social corporativa, gerando lucros para os investidores por meio de uma empresa competitiva, que deixa de relegar a responsabilidade socioambiental corporativa a ações secundárias excluídas de seu negócio central e de seu modelo de negócio e disputa recursos com os retornos esperados pelos acionistas.

Dentre tantas perspectivas sobre a responsabilidade social corporativa, no decorrer do trabalho, adotamos a concepção de Elkington (1997) pelo fato de representar uma esfera de atuação da empresa mais ampla e englobar tanto os aspectos ambientais quanto os sociais, além de ter alta influência na formação do GRI (Global Reporting Initiative) e índice de sustentabilidade do Dow Jones, de alta importância para as corporações.

2.5.2 Mudanças na matriz curricular e o ensino sobre responsabilidade social corporativa

Se, de fato, os responsáveis pelo ensino de administração não se comprometerem a possibilitar aos alunos egressos construir uma perspectiva ampla de mundo, não estarão correspondendo às demandas sociais e corporativas – visto que tal assunto é, crescentemente, pauta central na definição das estratégias das empresas, assim como em suas operações em localidades e contextos diversos. Sobre tal necessidade e a formação do administrador, Pinheiro (2014, p. 19) esclarece:

O mercado de trabalho, as empresas e a sociedade em geral desejam que os administradores tenham uma formação híbrida que permita que sejam ofertados ao mercado profissionais que desenvolvam seu trabalho: a) adotando práticas que contribuam para a pluralidade de experiências no ambiente organizacional e b) ofertando produtos e serviços para pessoas com características e perfis distintos.

Realmente, a investigação do pesquisador esteve focada na questão da diversidade no ensino em administração. No entanto, as preocupações socioambientais e de responsabilidade social corporativa estão, também, enquadradas dentro dessa grande gama de assuntos que têm emergido em anos recentes na pauta estratégica das organizações. Consideramos fundamental que as corporações busquem maior legitimidade em sua operação por meio de um papel

expandido e menos restritivo ao atuarem no ambiente ao seu redor: “as organizações têm um ‘contrato’ com a sociedade e desempenham um papel de agentes morais dentro da mesma. Assim, o desenvolvimento dos negócios tem que estar em conformidade com os objetivos da sociedade, reforçando e refletindo seus valores” (SOUZA; COSTA, 2012).

Correlacionando as perspectivas apresentadas de responsabilidade social corporativa com a análise do desenvolvimento do curso de administração no Brasil, consideramos pertinente a seguinte afirmação de Nicolini (2000, p. 99):

A nova Lei de Diretrizes e Bases, quando faculta aos cursos de bacharelado formularem suas próprias diretrizes curriculares, traz consigo uma nova oportunidade, ampliada, da reformulação radical no ensino de Administração. Ela pressupõe maior liberdade das instituições de ensino superior, maior liberdade no oferecimento de cursos e habilitações e maior liberdade na escolha da metodologia ensino-aprendizagem a ser adotada. Ou seja, as demandas que o mercado e a sociedade colocam podem ser perfeitamente atendidas.

Nicolini (2000, p. 99) ainda explica que, por isso, a definição do perfil do administrador nas Diretrizes Curriculares é fundamental:

Elas representam a superação do conceito de currículo mínimo como critério mais importante no perfil profissiográfico. A definição do perfil do administrador se faz a partir das competências a serem desenvolvidas e dos tópicos e campos de estudo escolhidos como prioridades, limitados esses campos à metade do currículo pleno. Tudo isso aponta para um enriquecimento do número de habilitações e de abordagens utilizáveis e do próprio curso em geral, na outra metade disponível.

Essa possibilidade de evitar o currículo mínimo e, em seu lugar, deixar em aberto a adaptação das competências definidas pelo Ministério da Educação às necessidades locais e do momento/contexto representa um avanço importante. Todavia, é apenas um potencial que pode ou não ser explorado. Nossos esforços têm como objetivo investigar, por meio da análise de conteúdo de material disponível pelos cursos, o que tem sido ensinado nos cursos de graduação em administração, contrastando com essa análise a importância da responsabilidade social corporativa nas corporações contemporâneas e o histórico do desenvolvimento do curso de administração no país. No próximo capítulo, apresentamos essa análise detalhadamente.

3. METODOLOGIA

3.1. CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA

Usando a qualificação proposta por Vergara (2008), esta pesquisa, quanto aos fins, classifica-se como descritiva. Em relação aos meios, trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental.

A pesquisa é descritiva por expor características da forma como os cursos de graduação se referem ao seu ensino e à responsabilidade social corporativa em suas descrições publicadas na rede mundial de computadores. Em sua definição da pesquisa descritiva Vergara (2008, p. 45) afirma que ela “expõe características de determinada população ou de determinado fenômeno. Pode também estabelecer correlações entre variáveis e definir sua natureza. Não tem compromisso de explicar os fenômenos que descreve, embora sirva de base para tal explicação”. Por sua vez, Yin (2001, p. 51) afirma que um trabalho de natureza descritiva se preocupa menos com a explicação de um fenômeno e, em lugar disso, procura determinar se nos objetos estudados existem semelhanças observáveis.

Quanto aos meios, a pesquisa é bibliográfica por recorrer a referências teóricas nos campos de formação do administrador, de sociologia das profissões e de responsabilidade social corporativa. Ela também é documental por se concentrar na análise de textos descritivos disponibilizados pelas instituições de ensino superior.

3.2. PERCURSO METODOLÓGICO

Primeiramente, iniciamos a pesquisa bibliográfica de textos que abordassem questões relacionadas à responsabilidade social corporativa, à formação do administrador, à sociologia das profissões e às leis e mudanças nas diretrizes da educação nacional.

Nesse momento, dentre as diversas perspectivas, definimos que o foco do trabalho recairia sobre a formação do administrador e que as teorias de RSC seriam um objeto que, após o definirmos entre as teorias existentes, identificaríamos dentro dos cursos de graduação em administração de empresas.

Realizamos a segunda parte da pesquisa mediante a busca de materiais das instituições de ensino superior disponibilizados na internet sobre grades curriculares, ementas de disciplinas, projetos pedagógicos dos cursos e projetos político-pedagógicos.

Estabelecemos então que, para utilizar um critério externo na seleção das universidades e faculdades a serem incluídas na análise, utilizaríamos o *Ranking* Universitário da Folha 2014 (FOLHA DE S.PAULO, s/d, não paginado), que define a qualidade de ensino baseada em subindicadores da instituição que incluem: doutorado e mestrado, Enade, dedicação dos docentes e consultores do MEC. Assim, selecionamos todos os cursos de graduação em administração do município do Rio de Janeiro com nota nesse índice acima de 15.00. Dessa forma, estão em nossa análise: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas (EBAPE - FGV), Faculdade de Economia e Finanças Ibmec (Faculdades Ibmec), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Universidade do Grande Rio Professor José de Souza Herdy (UNIGRANRIO), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ), Faculdade Gama e Souza (FGS), Universidade Veiga de Almeida (UVA) e a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

Por meio da visita aos *sites* oficiais de graduações em administração de empresas no Rio de Janeiro, agrupamos todos os documentos e textos descritivos que faziam referência ao curso e às matérias a serem cursadas, bem como ao perfil de alunos egressos. Isso nos leva à próxima seção, na qual descrevemos como realizamos a classificação dos documentos e fizemos a análise de conteúdo.

A análise de conteúdo se baseia na descrição de mensagens com base em categorias estabelecidas (BARDIN, 1979). De forma simples, por meio de associações de palavras, da presença ou ausência de temas/elementos textuais (por “tema”, segundo Laurence Bardin (1979), referimo-nos a uma palavra ou expressão que pode representar uma unidade de análise, logo “socioambiental” e “estudos sobre desenvolvimento social” são duas unidades de análise idênticas, temas – na concepção de Bardin – semelhantes e, portanto, comparáveis, a despeito da diferença na quantidade de palavras), da proximidade entre termos e outras características, realizamos uma série de inferências sobre a natureza da mensagem do texto. Segundo Bardin (1979, p. 33-41), as inferências não são nada além de “deduções lógicas” que podem responder a duas problematizações diferentes:

O que é que conduziu a um determinado enunciado? Este aspecto diz respeito às causas ou antecedentes da mensagem; Quais as consequências que um determinado enunciado vai provavelmente provocar? Isto refere-se [sic] aos possíveis efeitos das mensagens (por exemplo: os efeitos de uma campanha publicitária, de propaganda) (...) Estes fatos deduzidos logicamente a partir de certos índices selecionados e fornecidos pela análise de conteúdo, podem ser de natureza muito diversa. Alguns

autores franceses, chamam-lhes condições de produção. (...) o fundamento da especificidade da análise de conteúdo (...) reside nesta articulação entre: a superfície dos textos, descrita e analisada (pelo menos alguns elementos característicos) e; os fatores que determinaram estas características deduzidos logicamente.

Logo, ainda que a análise de conteúdo se baseie em “explicitação e sistematização do conteúdo das mensagens e da expressão desse conteúdo, com o contributo de índices passíveis ou não de quantificação, a partir de um conjunto de técnicas (...) complementares” (BARDIN, 1979, p. 42), o objetivo será sempre o de desenvolver deduções lógicas e coerentes para a interpretação e expansão da compreensão. Nesse aspecto, a análise de conteúdo se diferencia da linguística, análise documental e outros esforços de categorização léxico-gramatical. “A linguística é um estudo da língua, a análise de conteúdo é uma busca de outras realidades através das mensagens” (BARDIN, 1979, p. 44).

Quanto ao rigor da investigação, Bardin (1979) defende que há cinco características que devem ser mantidas durante o processo de análise de conteúdo, são elas: homogeneidade, exaustão, exclusividade, objetividade e adequação. Passemos à descrição desses termos: homogeneidade implica a separação adequada das diferentes categorias estabelecidas para a análise. Já a exaustão indica que todo o corpo do texto encontrado como material digno de investigação deve ser consultado, lido e analisado. A exclusividade preconiza que um mesmo tema (por tema entende-se uma unidade textual cujo significado seja classificado nas categorias encontradas) não deve ser classificado em mais de uma categoria e que as categorias devem ser mutuamente excludentes quanto à absorção de temas-chave e frases/palavras encontradas – objetividade que garante que o resultado da pesquisa será semelhante, ainda que sejam realizadas alterações nos códigos utilizados. Por fim, temos a adequação, que indica que o *framework* empregado ao longo da pesquisa está adequadamente adaptado ao cenário da investigação – ou seja, há uma adequação entre os instrumentos utilizados na pesquisa e o assunto/tema investigado, bem como seu contexto específico (BARDIN, 1979, p. 36-38).

A análise de conteúdo aplicada visa adicionar valor à leitura da mensagem e uma nova dimensão interpretativa, conforme o diagrama a seguir:

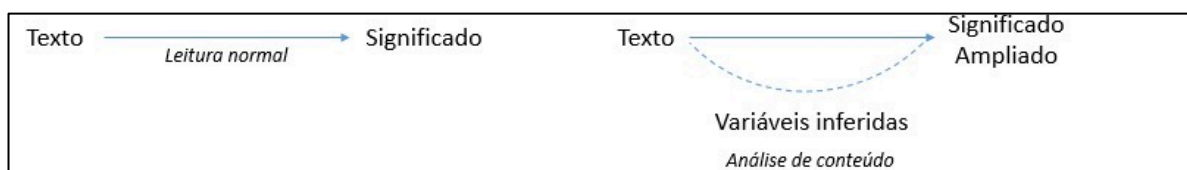


Figura 1 – Análise de conteúdo *versus* leitura simples (BARDIN, 1979)

Conforme avançamos na leitura dos documentos de cada Instituição de Ensino Superior, categorizamos aspectos como quantidade de referências a conteúdos ou temas relacionados à responsabilidade social corporativa, a localização de tais referências – quando existentes –, o quão próximo do cerne/foco do texto estão semanticamente localizadas as referências à RSC (no sentido de significado) assim como a proximidade “física” das palavras. Quando disponíveis, catalogamos as horas-aula dedicadas aos temas de RSC .

Por fim, também analisamos o material sobre o plano pedagógico dos cursos de graduação em administração e regulação das instituições de ensino superior do marco teórico por meio da perspectiva de análise de conteúdo, um fator que contribuiu para as conclusões às quais chegamos, representando o fechamento da investigação ao contrastar a realidade regulatória com a presença (ou ausência) de foco em um conteúdo tão importante quanto a RSC no mundo corporativo.

Quanto à classificação taxonômica, destacamos que, para a quase totalidade dos cursos de graduação em administração de empresas que analisamos, encontramos seções em corpo de texto escrito referentes à descrição do curso – seu enfoque, objetivo, forma como ele se apresenta no cenário empresarial/administrativo da atualidade – e ao que se espera dos alunos egressos – que abrange questões quanto ao perfil esperado do estudante após todos os anos de aprendizado e experiência acadêmica. Por ser um material comparável entre os cursos, optamos por analisar a frequência de palavras e temas, sinalizando os focos que os cursos de graduação têm em cada uma das instituições. As tabelas com a classificação estão disponíveis nos anexos do presente estudo, porém os resultados serão mencionados brevemente em texto corrido nas próximas seções.

Quanto às categorias, usamos as competências estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2005) para definir as que mencionamos a seguir. Ressaltamos que uma das categorias, a competência de “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” (BRASIL, 2005) foi suficientemente ampla para a dividirmos em duas categorias de análise textual. Compreendemos que essa competência abrange tanto “resiliência e adaptabilidade” quanto “ética”. Por fim, usamos o conceito de atuação da empresa em prol do meio ambiente e da sociedade defendido por Elkington (1997) para a definição da décima categoria. Escolhemos essa obra porque ela abrange tanto aspectos sociais quanto ambientais em conjunto com a

iniciativa privada. Ademais, ela tem grande importância no meio corporativo por ser a base de índices importantes, como o GRI e o Índice Dow Jones de sustentabilidade.

Assim, as categorias que usamos para a análise são:

1. Tomada de decisão;
2. Expressão e comunicação profissional;
3. Estruturação de processos produtivos ;
4. Raciocínio lógico e analítico;
5. Resiliência e adaptabilidade;
6. Ética;
7. Transferência de conhecimento;
8. Gestão de projetos;
9. Aplicação técnica de conhecimentos;
10. Atuação social e ambiental.

4 REVELAÇÕES DO CAMPO

4.1 UFRJ

Por ser uma universidade pública, o foco descritivo do cursos é mais direto e formal. Ao contrário de outras instituições privadas – algumas das quais apresentam extensos fôlderes e brochuras de apresentação do curso – há uma rápida menção à função deste, ao conteúdo ensinado (em linhas gerais, antes da abertura da grade curricular) e ao perfil do profissional formado.

A formação do curso visa a “uma nova geração de líderes gerenciais” (UFRJ(a), s/d, não paginado) e, segundo o documento consultado, o currículo se baseia em preocupações mais abrangentes quanto ao desenvolvimento do Brasil e ao aumento da competitividade internacional do país.

O profissional é descrito como ambivalente, podendo atuar tanto nas empresas públicas como privadas, porém, em sua caracterização, há apenas uma menção que tangencia o tema de RSC (senso ético) em meio a doze características (como decisão, inovação, clareza, liderança e capacidade de argumentação).

A descrição do curso e sua missão mais abrangente é feita no tópico que apresenta os objetivos da UFRJ (UFRJ(b), s/d, não paginado), os quais, ainda que sejam relacionados a todas as graduações disponíveis, por causa da estrutura do conteúdo, também englobam o curso de administração e seus objetivos mais gerais perante a sociedade. Nos objetivos, estão os seguintes termos: “proporcionar à sociedade brasileira os meios para (...) ampliar (...) saber humano”, “exercer a cidadania” e “refletir criticamente sobre a sociedade em que vive”. Em linha similar a outra universidade pública (a UERJ, que analisamos mais adiante), há um claro delineamento de objetivos de justiça social e desenvolvimento de conhecimentos em toda a sociedade brasileira, como podemos observar na expressão “superação das desigualdades sociais e regionais” e “força transformadora (...) respeitadora da diversidade e livre de todas as formas de opressão ou discriminação de classe, gênero, etnia ou nacionalidade” e “consolidação da democracia”.

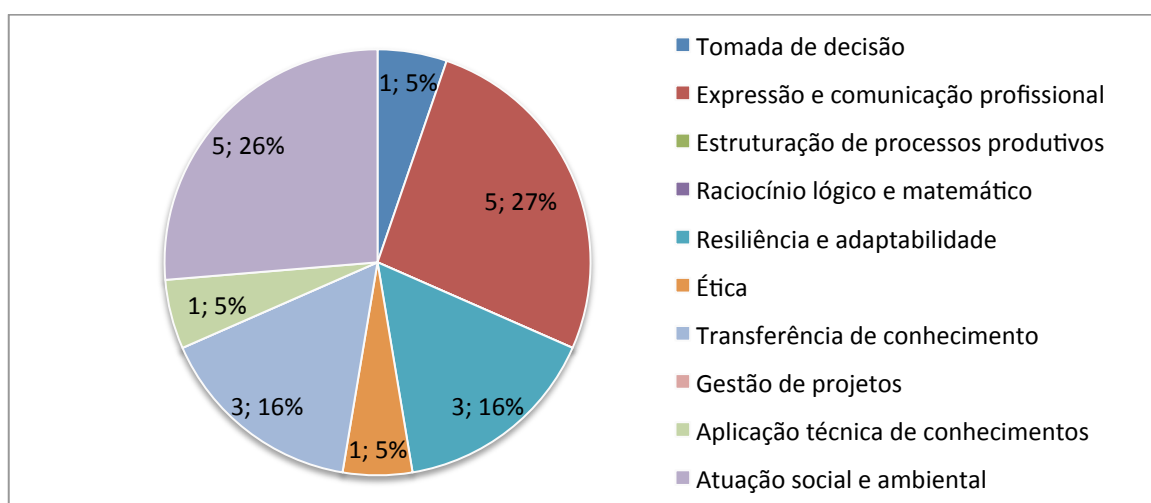
A graduação em administração é composta por 157 créditos, entre os quais há nove de requisitos curriculares suplementares e oito de matérias complementares de livre escolha. A carga de disciplinas obrigatórias é comparativamente alta, com 140 créditos, demonstrando uma estrutura de curso mais rígida que – para os objetivos de nossa análise – facilita a

obtenção de inferências, visto que há pouco espaço para modificações do curso de acordo com as escolhas de cadeiras eletivas.

Uma das cadeiras do quarto período se chama “Filosofia da Administração”, nome que pode levar à suposição de que, nessa disciplina, sejam abordados assuntos relacionados aos temas de RSC. No entanto, sua ementa mostra que a maioria do conteúdo trata da concepção de realidade e de especificidades da compreensão de métodos, assim como da inteligência teórica e prática. Em sua própria descrição, dentre os 21 temas mencionados no conteúdo descrito – como “filosofia política”, “lógica”, práticas administrativas” e “noções de tecnologia” –, apenas “ética” poderia estar mais diretamente relacionado ao estudo de RSC. Portanto, não consideramos essa cadeira como algo relacionado à RSC em nossa classificação.

A única matéria que mais apresentou relações com a cidadania corporativa em sua descrição foi “Ética da Administração”, ministrada no oitavo período, cuja descrição apresenta temas como “responsabilidade”, “ética na sociedade e nas organizações”, “mito do lucro *versus* responsabilidade social” e estudo da finalidade das empresas (dentro de “teorias teleológicas *versus* teorias deontológicas”). Ressaltamos que, além de termos encontrado apenas uma cadeira relacionada à RSC, esta apresenta um valor de créditos reduzido, equivalendo somente a dois créditos (ou 30 horas-aula), enquanto a maioria das matérias têm valor de quatro créditos.

GRÁFICO 1 – CLASSIFICAÇÃO TAXONÔMICA DA UFRJ



FONTE: ELABORADO PELO AUTOR

Há um número significativo de menções relacionadas tanto à expressão e comunicação profissional quanto à atuação social e ambiental. Isso se encontra em consonância com a preocupação sobre os aspectos de cidadania e impacto na sociedade que encontramos. Em seguida, vêm a resiliência e a adaptabilidade junto à transferência de conhecimentos, que compartilham, ambas, 16% das menções, com a tomada de decisão, a ética e a aplicação técnica de conhecimentos partilhando o restante.

4.2 EBAPE – FGV

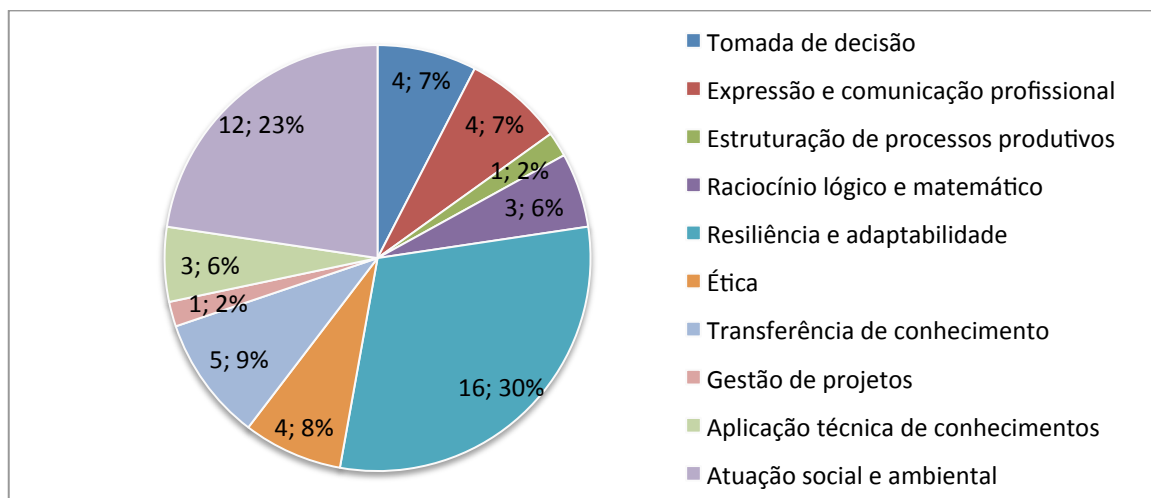
O histórico apresentado no projeto pedagógico do curso de administração (EBAPE – FGV(a), s/d, não paginado) faz referência a “profissionais altamente qualificados” e comprometidos com o “desenvolvimento econômico e social do país e da América Latina”. Um dos objetivos do curso é descrito como “[fundamentar a] sustentabilidade em suas diversas facetas”.

Observamos que, na descrição oficial do que se espera do profissional egresso da graduação em administração (EBAPE – FGV(b), s/d, não paginado), o primeiro ponto tangencia o tema de responsabilidade social corporativa: “pensar questões importantes que contribuam para o desenvolvimento sustentável do país”, sendo reforçado por “primar pela ética, compromisso social e cidadania” mais adiante.

Quanto às matérias oferecidas, o curso é composto de 244 créditos, equivalentes a 15 horas-aula cada. No segundo ano, no 3º trimestre, é oferecida a primeira e única cadeira que aborda diretamente a responsabilidade social da empresa: “Políticas e Gestão do Meio Ambiente”. O currículo enfoca bastante as cadeiras quantitativas – como “Cálculo I, II e III”, “Estatística I e II” e “Álgebra Linear” – e também as “sociológicas” – a exemplo das cadeiras “Cultura e Sociedade”, “Interpretações do Brasil” e “Introdução às Ciências Sociais” (ministradas com bastante sinergia com o CPDOC, por professores que também lecionam na escola de Ciências Sociais).

No entanto, a questão de gestão ambiental e social é pouco abordada, em um total de quatro créditos (60 horas-aula) voltados ao tema. Há certa desconexão entre a forte ênfase no compromisso com a sustentabilidade e nos valores de cidadania para os futuros administradores egressos da instituição e a quantidade de horas dedicadas ao tema entre as cadeiras obrigatórias do curso.

GRÁFICO 2 – CLASSIFICAÇÃO TAXONÔMICA DA EBAPE – FGV



FONTE: ELABORADO PELO AUTOR

Há uma prevalência de menções à necessidade de resiliência e adaptabilidade do administrador. Além disso, existe uma quantidade significativa de referências textuais a temas de atuação social e ambiental, seguidas por aspectos de transferência de conhecimento e questões éticas. O restante encontra-se pulverizado entre as demais categorias.

4.3 IBMEC

O site do curso de graduação já apresenta, antes de selecionarmos as unidades de Belo Horizonte ou Rio de Janeiro, o *slogan* “nação de empreendedores”. A descrição do curso (IBMEC(a), s/d, não paginado) diz que a graduação em administração forma o profissional “para o mercado de trabalho ou para o exercício da atividade empreendedora” e, “para isso, é necessário que sua formação contemple disciplinas analíticas e de forte conteúdo teórico, bem como matérias instrumentais, com ênfase em Finanças e Administração Estratégica”.

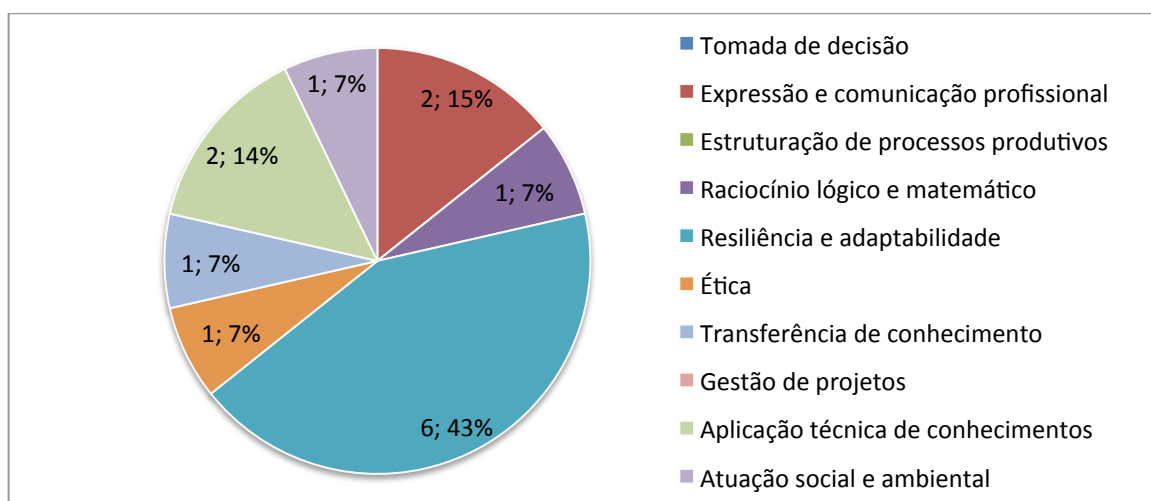
Mais adiante, na descrição das prioridades do curso, encontramos referências aos seguintes conteúdos: “aprendizado de ferramentas e técnicas de gestão”, “tecnologias de computação”, “exercício de relacionamentos interpessoais”, “capacidade de liderança e inovação”, assim como “comunicação oral e escrita”. A página descritiva do curso não apresenta elementos que façam referência à responsabilidade social corporativa ou mesmo à mudança das relações com *stakeholders* na atualidade. No folder oficial de apresentação do curso (IBMEC(b), s/d, não paginado), no entanto, há menções à necessidade de atuação ética do aluno nos negócios.

O perfil de alunos graduados pelo Ibmecc indica que eles têm “atuado com sucesso” em “organizações das iniciativas pública e privada, no mercado financeiro, nos setores de telecomunicações e tecnologia da informação, em auditorias e consultorias” e “alguns formandos têm optado por constituir suas próprias empresas”. Salientamos que o terceiro setor não é citado na descrição dos cursos, delineando o foco mais corporativo e empresarial dessa graduação.

Mais adiante, na descrição das áreas de atuação, o conteúdo diz que os profissionais podem trabalhar com “Finanças e Controladoria, Gestão e Estratégia Empresarial, Recursos Humanos, Operações e Logística e *Marketing*”, não havendo foco em gestão de RSC nas áreas destacadas para atuação dos futuros formandos.

O curso contempla 40 disciplinas, entre as quais existem três eletivas e uma de estágio supervisionado. Em meio às matérias obrigatórias, não existe nenhuma que seja de Responsabilidade Social Corporativa ou relacionada à sustentabilidade. Há, porém, entre as eletivas, uma cadeira chamada “Governança Corporativa e Sustentabilidade”, na qual são abordados conceitos de RSC. Na ementa disponível no *website*, porém, não encontramos mais informações sobre o material-texto base para as matérias, o que nos impediu de analisar quão abrangente é o conteúdo de RSC ensinado.

GRÁFICO 3 – CLASSIFICAÇÃO TAXONÔMICA DO IBMEC



FONTE: ELABORADO PELO AUTOR

A quantidade de elementos textuais/temas relacionados à resiliência e adaptabilidade do administrador é bastante alta. O segundo maior conjunto temático constitui conteúdos de expressão e comunicação profissional. O restante das referências catalogadas estão mais

diretamente relacionadas a conteúdos de aplicação técnica de conhecimentos em atividades como consultoria e auditoria, apresentando pouco espaço para a discussão da atuação social e ambiental.

4.4 PUC-RIO

A PUC-Rio oferece a graduação em administração tanto em período diurno quanto noturno. A duração total do curso é de quatro anos a quatro anos e meio. A descrição do profissional (PUC-RIO, s/d, não paginado) menciona a “eficiência”, os “métodos produtivos” e a “multiplicidade de atuações”. O curso, no entanto, apresenta um contraste do “antigo administrador” com o novo, moderno: este está responsável por buscar, “entre outros valores, a interação entre as organizações e o ambiente em que atuam”. O texto que descreve o profissional almejado pelo curso prossegue com a seguinte afirmação: “o conhecimento necessário para a prática social coerente do administrador profissional envolve, portanto, não apenas informações técnicas ou habilidades específicas, mas também a capacidade analítica e a consciência crítica”.

Durante a descrição do curso (PUC-RIO, s/d, não paginado), expressões como “fortalecer a dimensão de cidadania”, “visão ética dos negócios” e “realidade social em permanente transformação” são positivas quanto ao foco em responsabilidade social corporativa.

No entanto, ao analisarmos a estrutura de horas-aula do curso, encontramos apenas uma matéria exclusivamente focada em RSC. Trata-se da cadeira “Responsabilidade Social e Governança Corporativa”, cuja descrição/ementa (PUC-RIO, s/d, não paginado) é: “Benefícios da integridade e valores éticos, com uma visão de longo prazo para a empresa e a sociedade civil como um todo. Desenho e implementação de programas de Responsabilidade Social Corporativa. Estudos das práticas da boa governança corporativa. A lei Sarbanes-Oxley e sua importância para as empresas brasileiras”.

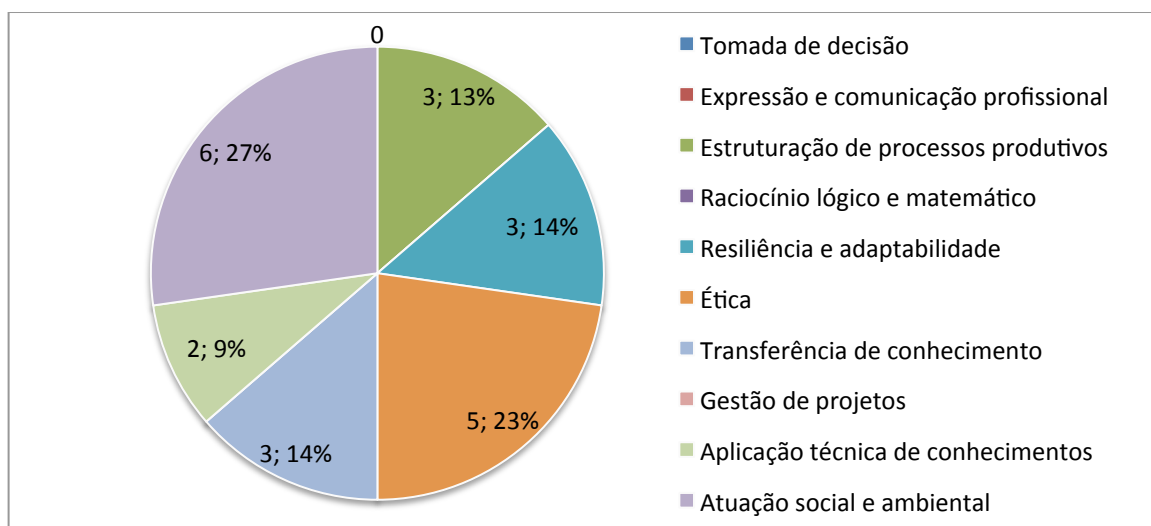
Outra disciplina que tangencia temas de RSC é importada da grade de Direito da instituição: trata-se de “Legislação Social”, cuja análise das relações trabalhistas englobam, ainda que de maneira indireta, parte dos temas de cidadania corporativa.

Em um curso com 210 créditos (representantes também de aulas-hora), consideramos preocupante que apenas quatro créditos (dois para “Responsabilidade Social e Governança Corporativa” e dois para “Legislação Social”) sejam dedicados a temas relacionados à RSC. Também julgamos interessante que essas sejam duas dentre as oito matérias cujos créditos são

de apenas dois pontos, todas as outras 41 cadeiras apresentam quatro créditos – o que relega a RSC e temas adjacentes a um papel secundário na formação do administrador.

Por fim, constatamos também um forte foco ético-religioso, o que faz sentido ao considerarmos que se trata de uma universidade católica. Disciplinas como “O Humano e o Fenômeno Religioso”, “Optativas de Cristianismo” e “Ética Cristã” refletem o curso desejado pela direção teológica/filosófica da instituição. Ao mesmo tempo, constatamos muitas referências no material descritivo do curso e no perfil esperado dos egressos do curso à responsabilidade e à ética. Resta-nos indagar, portanto, se, considerando-se a baixa quantidade de matérias exclusivamente focadas em temas de RSC, a visão “global”, “ética” e “dinâmica” do administrador almejado não é um reflexo da moral individual ensinada por meio da investigação da ética cristã em vez de uma visão mais voltada para o papel de cidadania da corporação como um todo – bem como aos efeitos estratégicos de uma instituição empresarial que apresente desenvolvido e aguçado senso de responsabilidade socioambiental em seus negócios. Trata-se de uma visão que reconhece a responsabilidade social da corporação, e não apenas do indivíduo que a gerencia – um progresso nas correntes de RSC cujo reflexo no curso pode ser questionado.

GRÁFICO 4 – CLASSIFICAÇÃO TAXONÔMICA DA PUC-RIO



FONTE: ELABORADO PELO AUTOR

Os elementos textuais classificados estão concentrados na atuação social e ambiental, seguido pela ética. Em se tratando de uma instituição de tradição religiosa, não nos surpreendeu que questões sobre as implicações da ética cristã e da moralidade influenciem em sua busca por justiça social e melhoria nas condições de vida da sociedade. Quanto à matriz

curricular, porém, ela não apresenta um reflexo de tais preocupações de forma clara ou direta. Na classificação das referências textuais, encontramos também bastantes conteúdos relacionados à transferência de conhecimento e à necessidade de adaptabilidade do gestor contemporâneo.

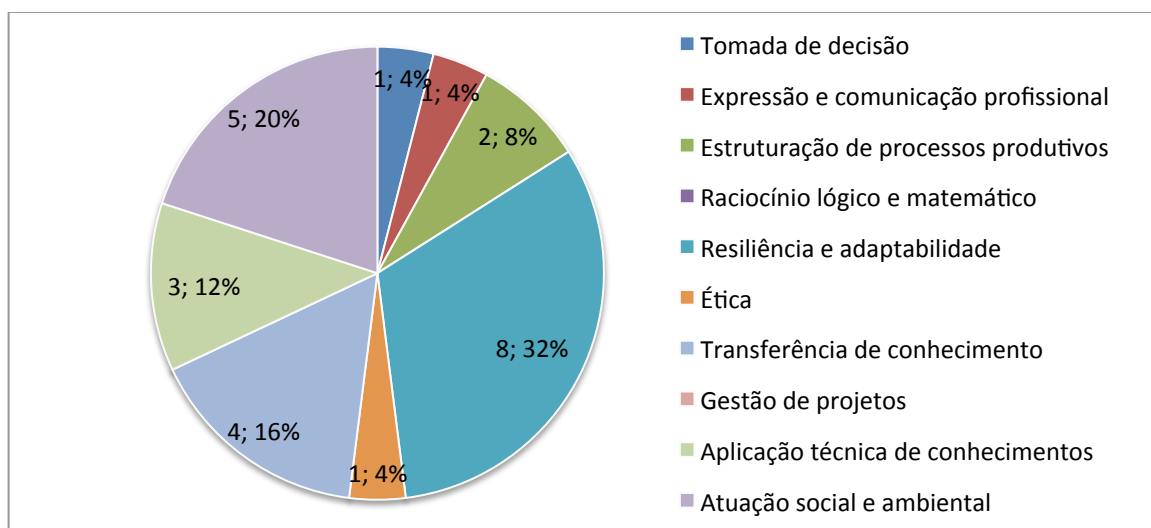
4.5 UNIGRANRIO

O curso começa sua descrição (UNIGRANRIO(a), s/d, não paginado) referenciando seu reconhecimento pelo Decreto n. 77.537 (BRASIL, 1976), de 30 de abril de 1976, e segue dizendo que “forma administradores com competências profissionais que permitirão sua inserção e desenvolvimento em empresas públicas, privadas ou mesmo próprias” (UNIGRANRIO(a), s/d, não paginado).

Além dessa breve menção ao perfil dos profissionais formados na descrição do curso, não há uma seção exclusiva para definir o perfil do aluno egresso. Essa descrição é bem focada na maneira como o curso é oferecido (como vimos mediante as palavras/expressões “interação entre profissionais do mercado”, “debates” e “fóruns”).

No projeto político-pedagógico institucional (UNIGRANRIO(b), s/d, não paginado), encontramos referências à responsabilidade social e ao desenvolvimento socioeconômico, em detrimento de um enfoque do meio ambiente. Quanto à grade, ela não traz, para o curso de administração, a quantidade de disciplinas e sua composição.

GRÁFICO 5 – CLASSIFICAÇÃO TAXONÔMICA DA UNIGRANRIO



FONTE: ELABORADO PELO AUTOR

A Unigranrio apresenta a maior parte de seus elementos textuais voltada à resiliência e à adaptabilidade do administrador. Considerações sobre responsabilidade social e transferência de conhecimento também estão presentes no texto que analisamos. A aplicação técnica de conhecimentos e a estruturação de processos produtivos, juntas, correspondem a 20% das referências classificadas – o que indica certa preocupação com as características técnicas do curso, enquanto ética, tomada de decisão e comunicação profissional correspondem, cada uma, a 4% das menções catalogadas.

4.6 UERJ

A seção que narra de forma resumida a natureza do curso de graduação em administração (UERJ(a), s/d, não paginado) apresenta um foco abrangente sobre a atuação do administrador. Ela começa com a afirmação “O Curso de Graduação em Administração tem por objetivo preparar os estudantes para solucionar problemas no campo administrativo com ênfase no processo de tomada de decisões junto às pequenas, médias e grandes empresas dos setores público e privado”.

No projeto didático-pedagógico do curso de graduação em administração (UERJ(b), s/d, não paginado), a UERJ reconhece, em suas “Considerações Preliminares”, que a “Universidade, seja na preparação dos profissionais exigidos pelo mercado, seja na produção de pesquisas pioneiras, seja na democratização de seus trabalhos”, tem o papel de formar “agentes de mudança, elementos centrais no processo de desenvolvimento socioeconômico, capazes mesmo de se configurarem como agentes catalisadores deste desenvolvimento”.

Consideramos interessante o fato de esta ser uma universidade pública e, logo, compreender sua missão de atuação como uma instituição importante no processo de democratização e desenvolvimento socioeconômico, algo que ficou claro como característica das instituições de ensino superior e a forma como elas se referem à sua missão e atuação.

A UERJ, em sua definição do “profissional de administração” (UERJ(b), s/d, não paginado), ou seja, do perfil de aluno egresso desejado, associa os formandos a funções típicas da área de administração, como “visão estratégica de negócios”, administração de “recursos”, “área financeira” e “área de produção”. No entanto, há algumas referências a um papel ampliado do administrador, que considera as externalidades das empresas em que atua, como vimos no tema “domínio das técnicas gerenciais”, assim como o “compromisso ético” e a “construção de uma sociedade mais justa”.

Quanto às horas-aula e matérias, o curso é composto por um ciclo básico, com disciplinas obrigatórias que totalizam 135 créditos; um ciclo de formação específica em “formação geral”, com nove créditos; um ciclo eletivo, que varia de acordo com o foco desejado – operações e mercado, finanças e gestão pública –, todos totalizam 30 créditos; além de um componente de atividades complementares, com 23 créditos.

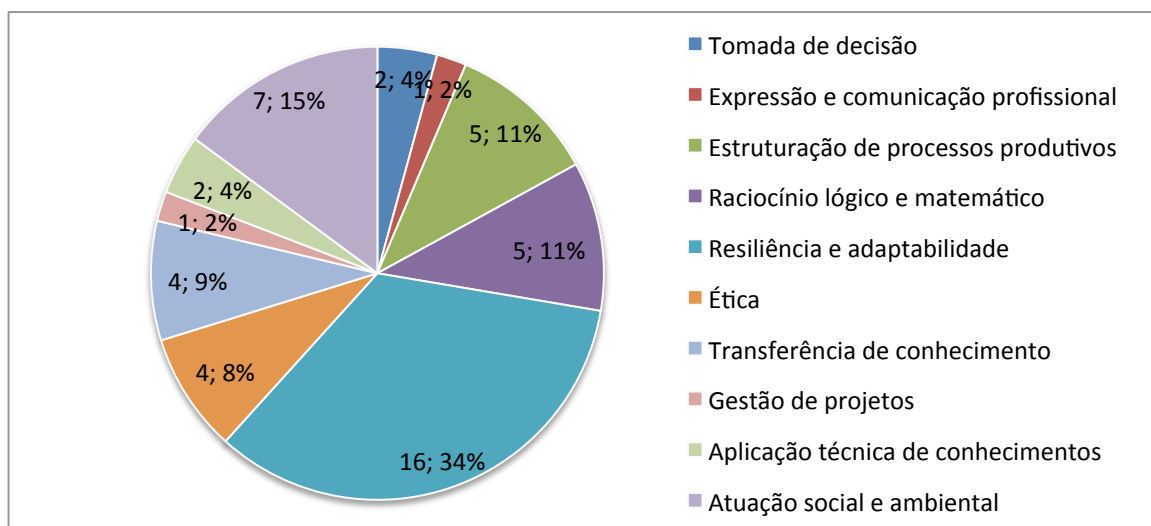
Entre as cadeiras, há “Legislação Social”, “Método, Ideologia e Ética Profissional”, “Desenvolvimento Gerencial”, “Planejamento e Gestão de Cooperativas”, “Gestão Ambiental” e “Gestão de Organizações Não Governamentais”. Em meio a essas matérias, há uma que pode causar certa surpresa quanto ao conteúdo relacionado à RSC: “Desenvolvimento Gerencial”. Ao contrário do que seu título pode sugerir, a ementa dessa disciplina diz que seu objetivo é “proporcionar ao participante a compreensão das bases da ação gerencial, baseada em uma visão crítica da lógica de organização e administração das organizações no contexto capitalista de produção, aprimorando, assim (...) um papel ativo, no processo de transformação por que passam estas”. Além disso, a teoria organizacional discutida envolve a “apresentação das ideias fundamentais da Teoria Social Crítica (Escola de Frankfurt)” e a “construção de uma ‘Teoria Crítica de Organização’”, o que se relaciona com parte das lentes teóricas possíveis dentro do estudo da responsabilidade social das empresas.

Portanto, considerando que, das seis matérias que abordam diretamente ou tangenciam temas de RSC, apenas as três primeiras listadas estão no ciclo de disciplinas obrigatórias, o percentual de horas-aula dedicado ao estudo de RSC é baixo, ainda que a UERJ tenha se mostrado uma instituição cujo foco social permeia boa parte do conteúdo descritivo do curso de graduação em administração de empresas. Cada unidade de 15 horas-aula equivale a um crédito. Logo, dos 197 créditos disponíveis para conteúdos de aula do ciclo básico/obrigatório e eletivo, existem seis cadeiras relacionadas à RSC que totalizam 18 créditos caso a formação desejada nas matérias eletivas contemple a gestão pública, ou 12 créditos para as linhas de formação em finanças ou operações e mercado. Portanto, existe entre 9,3% e 6,1% de conteúdos dedicados à RSC em todo o curso (sendo que nenhuma das disciplinas contempla diretamente a abrangência do conteúdo, dedicando-se exclusivamente ao ensino deste).

Por fim, é interessante notar que todas as matérias que abordam temas de RSC em nossa lista previamente apresentada têm carga horária de 45 horas-aula. Notamos, porém, que, embora essa seja a menor carga horária disponível para uma cadeira no curso, as disciplinas de 45 horas são as mais frequentes, com algumas exceções cujos conteúdos são ensinados em

90 ou 135 horas de exposição teórica e treinamento prático (como no caso de “Sistemas Gerenciais Informatizados” e “Gestão de *Marketing*”).

GRÁFICO 6 – CLASSIFICAÇÃO TAXONÔMICA DA UERJ



FONTE: ELABORADO PELO AUTOR

Conteúdos sobre resiliência e relacionados à flexibilidade do administrador no cenário atual são os mais presentes nas descrições oficiais do curso. No entanto, ressaltamos que há um destaque para o papel da responsabilidade social corporativa perante a sociedade e o desenvolvimento da nação. Gestão de projetos e expressão e comunicação profissional estão pouco presentes nos textos que analisamos – e este último está relativamente abaixo da média de referências dos demais cursos.

4.7 CEFET

O Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca oferece um curso de administração cuja descrição (CEFET(a), s/d, não paginado) é claramente focada na resolução de problemas complexos, um processo educativo que ensina o aluno a pensar de maneira aguçada e perspicaz ao mesmo tempo em que ele esteja adaptado ao mundo em transformação no qual vivemos.

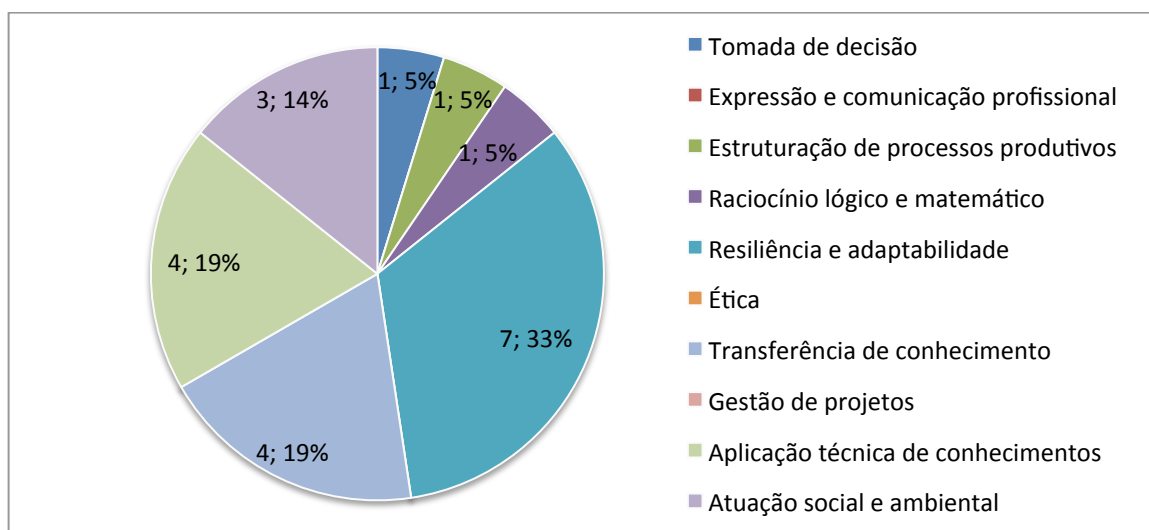
Há uma menção direta ao conselho de classe profissional, algo que nos chamou a atenção na frase: “os profissionais formados (...) no CEFET/RJ serão, portanto, administradores de empresa regularmente registrados no seu conselho de classe (Conselho

Regional de Administração), preparados para impulsionar as organizações (...)” (CEFET(a), s/d, não paginado).

Por sua vez, o projeto pedagógico institucional (CEFET(b), s/d, não paginado) faz mais referências às correlações entre a responsabilidade diante dos desafios do desenvolvimento social e a atuação da instituição de ensino. Observamos, porém, que faltam referências a questões de técnicas de expressão e comunicação. No entanto, é bastante valorizada a capacidade de transferir conhecimentos e desenvolver um processo educativo no qual se deixe de lado a concepção arcaica e rígida do ensino e, em seu lugar, valorize-se uma concepção mais moderna em que o aluno seja um agente de transformação e tenha papel ativo na construção do conhecimento.

Percebemos que há duas matérias diretamente relacionadas aos aspectos ambientais e sociais no currículo: “Responsabilidade Social” e “Ciências Ambientais” – esta última estuda o impacto da ação humana no meio ambiente e aspectos econômicos e legislativos decorrentes de tais impactos (CEFET(c), s/d, não paginado).

GRÁFICO 7 – CLASSIFICAÇÃO TAXONÔMICA DO CEFET



FONTE: ELABORADO PELO AUTOR

Há um equilíbrio entre a aplicação técnica de conhecimentos e menções à transferência de conhecimentos. Essas duas seções, somadas aos elementos de resiliência e adaptabilidade no mundo contemporâneo em constante transformação, representam mais de 70% do total da classificação. Atuação social e ambiental correspondeu a 14% do total, seguida por tomada de decisão, estruturação de processos produtivos e raciocínio lógico e matemático.

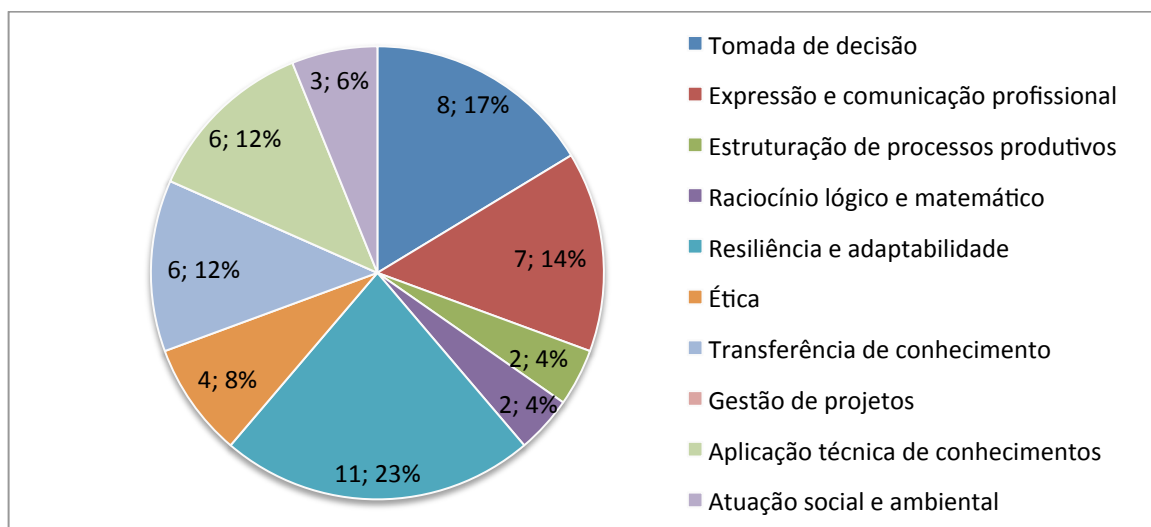
4.8 FGS

Em sua descrição (FGS, s/d, não paginado), o curso de administração da Faculdade Gama e Souza “tem como objetivo formar profissionais capazes de atuar nos mais diversos campos da administração em organizações de qualquer porte”. Em seguida, esta menciona questões éticas e a visão humanística esperada de seus alunos egressos.

No entanto, ao mencionar as principais linhas de atuação do profissional formado, não há referência à área de meio ambiente, relações com comunidades ou quaisquer outros departamentos que estejam mais diretamente ligados à função social e ambiental do administrador. Apesar de reconhecermos que conceitos de atuação social e ambiental podem ser aplicados em qualquer departamento da empresa, uma vez que essa perspectiva da responsabilidade corporativa esteja delineando a estratégia e a mente dos administradores de uma organização, o fato de que existe um lista com mais de 12 linhas de atuação sem uma menção a uma área tipicamente ligada à RSC nos chamou a atenção. Também não há menção dos campos de atuação profissional do terceiro setor, algo que mostra um caráter exclusivo para instituições privadas voltadas ao lucro ou instituições públicas.

Quanto à separação do ensino de administração da pesquisa acadêmica e criação de conhecimento, conforme vimos no marco teórico, ressaltamos que, na descrição do curso de administração, existe apenas uma menção à pesquisa, sendo esta localizada dentro dos campos que o profissional formado pelo curso pode atuar, com pouca relação direta com a criação de conhecimento em instituições de ensino superior.

GRÁFICO 8 – CLASSIFICAÇÃO TAXONÔMICA DA FGS



FONTE: ELABORADO PELO AUTOR

Referências textuais a resiliência e adaptabilidade aparecem em maior quantidade no material que analisamos. Menções à tomada de decisão e resolução de problemas estão em segundo lugar. Por sua vez, há um equilíbrio entre a aplicação técnica de conhecimentos e a expressão e comunicação profissional. A atuação social e ambiental fica com apenas 6% dos elementos textuais encontrados, seguida pelo raciocínio lógico e matemático e pela estruturação de processos produtivos.

4.9 UVA

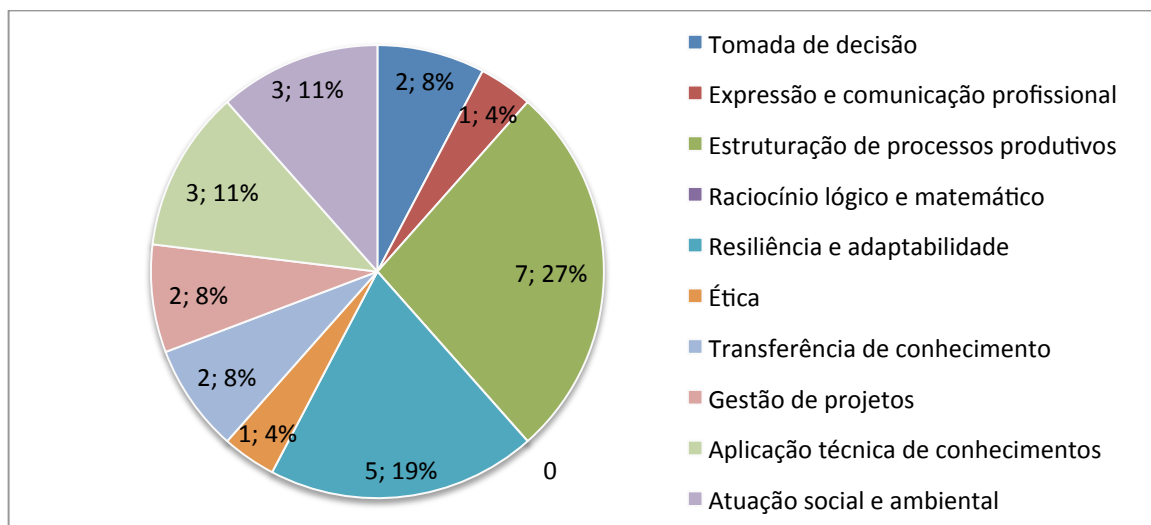
Em sua descrição do curso de administração, a Universidade Veiga (UVA(a), s/d, não paginado) enfoca aspectos mais técnicos, como a redução de custos, a otimização de processos, o aumento da eficiência e a contribuição para o alcance dos resultados buscados pelas organizações. O curso reconhece que a globalização e o gerenciamento do ambiente organizacional é uma tarefa complexa e que exige habilidade do administrador para “realizar diagnósticos, planejar e implementar projetos e processos”. Ao abordar as características do curso, porém, faz-se referência explícita à RSC dizendo que essa implementação de projetos e processos deve ser baseada “na responsabilidade social e ética”. Em outro momento, o perfil do aluno egresso é correlacionado com a missão mais ampla da cidadania corporativa ao aproximar os temas “incentivo ao empreendedorismo” e “novos negócios” da expressão “desenvolvimento socioeconômico da região”.

Entre os diferenciais da UVA, ocorrem algumas referências a práticas de ensino relacionadas à RSC, em meio às quais estão a gestão do terceiro setor e, também, responsabilidade social e governança corporativa. Uma vez mais, porém, o tema de RSC está sendo endereçado no mesmo conteúdo acadêmico relacionado à governança corporativa ou, no caso do terceiro setor, em uma matéria exclusivamente voltada para os que desejam atuar nesse ramo.

O mercado de trabalho no qual o aluno pode atuar é descrito como empresas públicas, privadas e do terceiro setor – reflexo também da cadeira anteriormente referida na descrição de diferenciais da UVA. Interessantemente, a abordagem de RSC é categorizada como um diferencial, e não como um ponto base e pertinente do ensino de Administração – algo que se reflete em sua carga horária.

Julgamos pertinente ressaltarmos que, quanto à matriz curricular, o conteúdo total envolve 50 disciplinas diferentes, das quais há apenas duas relacionadas à RSC (as mesmas que destacamos na seção “Diferenciais da UVA”: “Responsabilidade Social e Governança Corporativa” e “Gestão do Terceiro Setor”). Nota-se que a UVA também oferece um curso de educação a distância exclusivamente voltado à Gestão Ambiental (UVA(b), s/d, não paginado). Entre os conteúdos disponíveis nesse curso, existem matérias de “Economia Verde”, “Ética Empresarial e Responsabilidade Socioambiental”, “Análise de Risco Ambiental” e “Higiene, Segurança e Qualidade de Vida no Trabalho”, que, idealmente, deveriam ser também utilizadas/ensinadas no curso de Administração. Talvez tais conteúdos não fossem obrigatórios, mas tê-los disponíveis como conteúdo eletivo (ainda mais já estando à disposição na universidade) seria algo positivo frente à urgente e crescente demanda de conhecimentos sobre a atuação social e ambiental das corporações no mercado atual.

GRÁFICO 9 – CLASSIFICAÇÃO TAXONÔMICA DA UVA



FONTE: ELABORADO PELO AUTOR

A UVA apresenta um foco tecnicista, com questões concernentes à estruturação de processos produtivos, aplicação técnica de conhecimentos e resiliência e adaptabilidade do administrador contemporâneo representando mais da metade dos elementos textuais analisados. Foram encontradas referências à atuação social e ambiental no texto, e elementos de gestão de projetos foram particularmente elevados nessa instituição em comparação aos outros cursos de graduação pesquisados.

4.10 UNIRIO

A UNIRIO oferece um curso de graduação em administração com ênfase em administração pública. Em sua descrição deste (UNIRIO(a), s/d, não paginado), afirma que “a articulação da vertente humanista à perspectiva técnica permite preparar os alunos para uma atuação profissional competente, responsável e ética”.

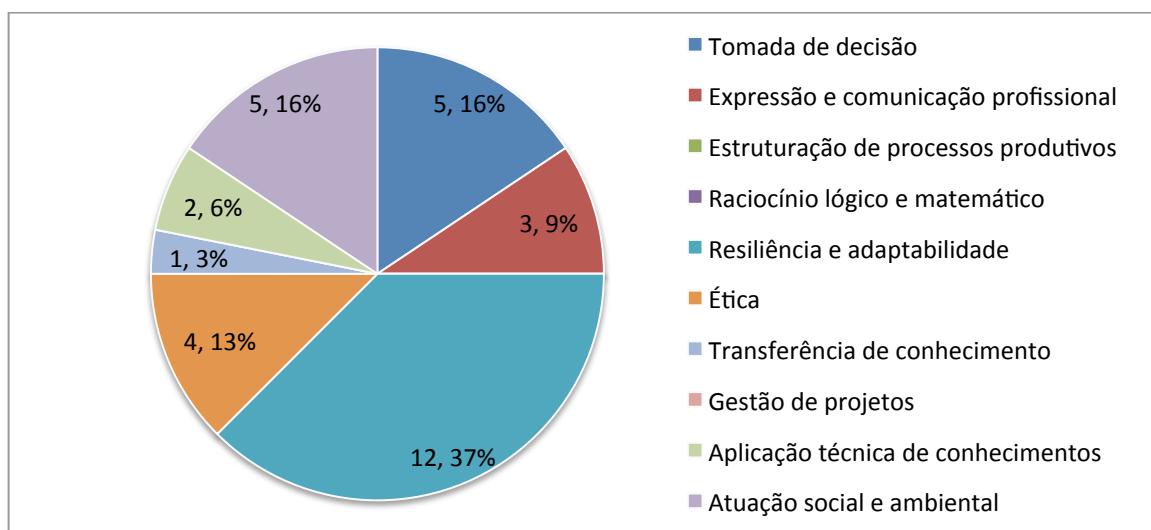
O projeto pedagógico do curso de bacharelado em administração (UNIRIO(b), s/d, não paginado) contempla aulas teóricas e práticas, atividades complementares, estágio e trabalho de conclusão de curso. No entanto, ao descrever o objetivo do conteúdo lecionado, menciona a capacidade do aluno egresso de reinterpretar o ambiente da administração pública e construir novos métodos e estratégias para atender às demandas que emergem neste.

A ênfase do texto está no processo de aprendizagem e a forma como este se relaciona com o mundo em constantes mudanças e a necessidade de maleabilidade e adaptabilidade por parte do administrador.

Quanto à questão social e ambiental, o curso se mostra comprometido com o desenvolvimento sustentável e a superação de desafios da desigualdade social – um aspecto muito presente nas instituições públicas. Destacamos que esse curso menciona diretamente, e de forma relacionada com a responsabilidade social e ambiental, respeito à diversidade.

No entanto das três mil horas que compõem a carga horária total dos componentes curriculares, há apenas duas matérias que se relacionam mais diretamente às bases sociais e ambientais que compõem nossa perspectiva de responsabilidade social corporativa: gestão ambiental e seminário de dinâmica empresarial, cada uma com carga horária de 60 horas. A ementa dessas duas matérias define que, em gestão ambiental, são ensinados conceitos de licenciamento ambiental, gestão da responsabilidade corporativa e negócios sustentáveis. Já no seminário de dinâmica empresarial, a ementa define que são ensinados responsabilidade social da empresa, sua relação com o consumo. Há ainda ensino de matérias que tangenciam temas de RSC segundo suas ementas: Legislação Social, Economia Política II e Ética na Gestão Pública.

GRÁFICO 10 – CLASSIFICAÇÃO TAXONÔMICA DA UNIRIO



FONTE: ELABORADO PELO AUTOR

A UNIRIO apresenta foco em aspectos de resiliência e adaptabilidade do aluno egresso, com forte presença de elementos textuais que remetem à tomada de decisão e atuação social e ambiental. O aspecto de atuação social e ambiental, inclui componentes de justiça social e busca de uma sociedade mais justa, com certo entrelaçamento com as referências do mundo globalizado e complexo da atualidade. A dimensão ética também é bastante presente, seguida por aspectos de expressão e comunicação profissional.

A tabela abaixo resume de forma prática os principais achados da pesquisa de campo:

	Índice de Qualidade de Ensino Datafolha	Unidades Textuais na descrição do curso	Unidades textuais na descrição do aluno	Matérias relacionadas à RSC	Quantidade de horas-aula ou créditos de RSC	Total de horas-aula, matérias ou créditos do curso (conforme classificação disponível)	Ratio: horas-aula ou créditos de RSC / total de horas-aula ou créditos (obrigatórios)
UFRJ	62,50	"geração de líderes", "tornar a economia brasileira competitiva", "nível mundial", "inserção no mercado de trabalho"	"responsável pela empresa", "conhecimentos, técnicas e habilidades", "liderança", "sociabilidade", "capacidade de argumentação", "capacidade de trabalhar em equipe", "senso ético", "decisão", "inovação", "criatividade", "transmissão de suas ideias"	1	2	157	1,27%
EBAPE-FGV	59,32	"sustentabilidade em suas diversas facetas", "desenvolvimento econômico e social"	"altamente qualificados", "comprometidos", "pensar questões importantes que contribuam para o desenvolvimento sustentável do país"	1	4	244	1,64%
IBMEC	54,15	"visão ampla e ética do mundo dos negócios", "estimula-se a criatividade, a análise crítica e o raciocínio lógico", "ambiente competitivo das grandes organizações",	"sucesso em organizações das iniciativas pública e privada", "constituir suas próprias empresas", "relacionamento interpessoal", "liderança e a inovação", "espírito empreendedor"	1 (eletiva)	não disponível	39	2,56%
PUC-RIO	51,12	"visão global e ética dos negócios", "questionador", "realidade social em permanente transformação"	"interação entre as organizações e o ambiente em que atuam", "capacidade analítica e a consciência crítica", "gestão ambiental", "prática social coerente"	2	4	210	1,90%
UNIGRAN RIO	46,56	"disciplinas e atividades do curso são voltadas para a aplicação prática de conceitos e ferramentas de gestão", "fóruns", "debates", "estudos de caso", "interação"	"administradores com competências profissionais que permitirão sua inserção e desenvolvimento em empresas públicas, privadas ou mesmo próprias"	Não disponível	Não disponível	3880	Não disponível
UERJ	45,37	"distribuição de renda", "geração de empregos", "de suma importância as práticas de organização adotadas nesta sociedade", "desenvolvimento", "preparação dos profissionais"	"mudanças", "grande velocidade", "economia globalizada", "capacidade de absorção de novos conhecimentos", "compromisso ético", "construção de uma sociedade justa", "visão estratégica dos negócios", "dinâmico"	6	18	197	9,14%

Tabela 1 – Achados da pesquisa: RSC e cursos de graduação em administração na cidade do Rio de Janeiro

Fonte: *sites* das instituições de ensino superior pesquisadas, tabulação própria.

	Índice de Qualidade de Ensino Datafolha	Unidades Textuais na descrição do curso	Unidades textuais na descrição do aluno	Matérias relacionadas à RSC	Quantidade de horas-aula ou créditos de RSC	Total de horas-aula, matérias ou créditos do curso (conforme classificação disponível)	Ratio: horas-aula ou créditos de RSC / total de horas-aula ou créditos (obrigatórios)
CEFET	19,22	"compreender os cenários contemporâneos", "sistêmico e interdependente", "aprender a pensar", "é ineficaz uma abordagem mecanicista, fragmentada e reducionista"	"participativos", "atualizados com a dinâmica organizacional", "construir seu conhecimento", "intervir na realidade", "capazes de analisar fenômenos sociais e organizacionais", "estabelecer conexões entre diferentes áreas do conhecimento"	2	2	52	3,84%
FGS	16,37	"formar profissionais sintonizados com o mercado empresarial", "base social e humanística", "perfil institucional comunitário", "vocação para o social"	"profissionais capazes de atuar nos mais diversos campos da administração", "atuando com ética", "compreender as questões científicas", "perfil mais amplo", "flexibilidade intelectual e adaptabilidade"	1	80	3100	2,58%
UVA	16,26	"eficiência e eficácia de seus processos", "globalização e a internacionalização dos mercados", "lidar com cenários extremamente complexos, competitivos e em constante mudança", "otimizar processos", "reduzir custos", "elevar a eficiência", "desenvolvimento socioeconômico da região"	"visão crítica dos processos organizacionais", "criação de novos negócios", "seja um dos mais requisitados do mercado", "egresso apto a gerenciar", "tomar decisões baseadas na responsabilidade social e ética"	2	2	50	4,00%
UNIRIO	15,89	"articulação da vertente humanista à perspectiva técnica", "atuação profissional competente, responsável e ética", "mudanças cada vez mais frequentes no ambiente de gestão"	"profissional capaz de atuar no setor público", "inserção profissional", "capazes de responder aos desafios de gestão de organizações complexas", "atentos para os desafios do desemprego e da desigualdade social"	2	120	3000	4,00%

Tabela 1 (cont.) – Achados da pesquisa: RSC e cursos de graduação em administração na cidade do Rio de Janeiro

Fonte: *sites* das instituições de ensino superior pesquisadas, tabulação própria.

5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA

Percebemos que há muito pouco foco em conteúdos de responsabilidade social corporativa nos cursos de graduação no Rio de Janeiro. As inferências quanto aos valores prezados pelas instituições fazem menções muito esparsas sobre a ética e a preocupação macro que buscam desenvolver em seus estudantes de graduação. A carga horária dedicada aos temas de RSC é baixa em relação ao currículo apresentado nas ementas, enquanto matérias puramente quantitativas – como “Cálculo” e “Matemática Aplicada à Administração” recebem generosas quantidades de estudo e reflexão.

Consideramos notório, que além de haver pouca oferta de cadeiras relacionadas à responsabilidade social corporativa, algumas das que são oferecidas acabam por obter um aspecto secundário por vários motivos, seja por terem uma carga horária reduzida (30 horas conta 60 de outras disciplinas), serem uma das poucas ensinadas a distância ou ter seu ensino conjugado a outros conteúdos que, a despeito de conexões com o tema de RSC, não representam toda a abrangência de seu conteúdo – como é o caso de “Responsabilidade Social e Governança Corporativa” ou de “Ética e Responsabilidade Social”.

Quanto à classificação taxonômica/de elementos textuais que realizamos com as descrições de curso e perfis do aluno egresso, percebemos que não existem tantas referências à RSC. Outrossim, se englobarmos as termos tangenciais à RSC, como “responsabilidade do instituto de ensino perante a sociedade”, “ética e moralidade” e “desenvolvimento da nação”, a EBAPE - FGV e instituições federais (UFRJ e UERJ) acabam apresentando mais referências que as demais a questões de abrangência social e desenvolvimentista.

Observamos uma falta de enfoque em RSC em relação ao grau de relevância do tema na sociedade e na comunidade empresarial atual, assim como certa desconexão entre a quantidade de horas dedicadas às cadeiras de RSC e o foco claramente mais social/desenvolvimentista de alguns dos cursos.

Por fim, consideramos importante destacarmos que, em geral, há mais menções à responsabilidade social e a preocupações referentes ao meio ambiente e justiça social em relação à própria instituição de ensino do que uma aplicação mais firme e alicerçada na atividade empresarial que os alunos egressos vão realizar. Existe, por exemplo, referências à valorização da diversidade entre alunos e à importância da justiça social.

No entanto, considerando a tendência ideológica conservadora que caracteriza os administradores e as necessidades da sociedade, melhor seria se, além de aplicados à realidade interna da instituição de ensino superior, tais conceitos fossem ensinados como estratégias a serem seguidas em paralelo à atividade empresarial. Enquanto quesitos matemáticos estão diretamente conectados às atividades exercidas pelos profissionais formados, em geral, as referências à sustentabilidade não se encontram tão diretamente relacionadas à atividade que caracteriza a profissão do administrador nos documentos que observamos.

6 PARA CONCLUIR/AGENDA DE PESQUISA

Conforme Pinheiro (2014, p. 72), “em diferentes sociedades, os indivíduos se produzem majoritariamente dentro das instituições de ensino e muitas das vezes tais instituições (...) acabam por assumir o protagonismo das transformações sociais e individuais”. Assim, o ensino de administração apresenta uma oportunidade única para que os futuros administradores e gestores tenham uma compreensão mais ampla das implicações sociais e ambientais das organizações nas quais vão atuar.

Em seu estudo sobre a diversidade e a formação dos administradores, Pinheiro (2014, p. 120) afirma que “a velocidade da inclusão de temas e contextos emergentes na formação do administrador (...) tem se mostrado muito pouco satisfatória, tanto para o mercado, quanto para a sociedade (...) um anacronismo quando se consideram as diretrizes curriculares dessa carreira”. Ainda que o foco de nosso estudo tenha sido a responsabilidade social corporativa, esse tema também se enquadra nos “conteúdos emergentes” aos quais o autor se refere. Encontramos, então, algum suporte em nossa pesquisa para a afirmação de que, de fato, a implementação desse conteúdo nos cursos de graduação da cidade do Rio de Janeiro tem sido lenta.

Nicolini (2000, p. 55), em sua crítica à “fábrica de administradores”, afirma que “a grande maioria das escolas de Administração no Brasil não têm inovado muito quando o assunto é o bacharelado” e indica que “a rigidez da lei que regulamenta a área” poderia ser uma das causas dessa falta de inovação. As diretrizes da educação mudaram desde sua última reformulação. No entanto, em nossa análise, encontramos evidências de que a forma de ensinar administração ainda é muito rígida, talvez por causa dos efeitos tardios da mudança

das Diretrizes Curriculares para uma proposta baseada em competências básicas em vez de um currículo mínimo.

Encontramos, também, indícios de outra afirmação de Nicolini (2000, p. 78) que ainda apresenta reflexos nos dias de hoje:

como em toda organização que pode ser apontada como um sistema fechado, as escolas de administração mostraram uma grande resistência a abrir seus programas a esses novos temas (...) dos estudantes concluintes do ano de 1996, apenas 20,3% haviam estudado Ecologia/Meio Ambiente, como tópico ou como tema central de uma disciplina do curso.

Em relação às modificações do mercado de trabalho e à lenta resposta dos cursos de graduação a estas, Nicolini (2000, p. 80) explica que o contexto inicial dos cursos de administração se caracterizava da seguinte forma:

Não foi só a informação ministrada nos cursos que mudou, mas também os seus valores mudaram nesses últimos trinta e três anos, desde a primeira regulamentação do ensino. Concebido para preparar mão de obra qualificada para gerir as grandes organizações estatais e multinacionais que aportavam para no país (...) o ensino era centrado no apuro técnico para prever, organizar, dirigir e controlar as atividades da empresa. Esperava-se do administrador que ele operasse reativamente, sem margem para considerações exógenas ao ato de gerir, como foi descrito pelos autores da Administração Clássica. A cada passo que se fizesse necessário, uma caixa de ferramentas previamente provida pela quantidade de informações acumuladas durante sua exposição à grade curricular deveria ser suficiente para gerar a ação necessária.

Entretanto, as organizações se tornaram sistemas muito mais abertos e complexos do que eram na época de sua regulamentação, em 1966. Por conseguinte, passaram a ter fronteiras tênues com o ambiente em que se inserem e a ser mais “difíceis de operar” (NICOLINI, 2000, p. 80).

Essa fronteira sutil entre a empresa e o ambiente é o que caracteriza as lentes teóricas sobre responsabilidade social corporativa e responsabilidade socioambiental que apresentamos no marco teórico. Trata-se de um novo contexto de atuação das corporações em que o administrador deve estar apto a responder de forma multifacetada e dinâmica às necessidades da sociedade, meio ambiente, acionistas e tantos outros *stakeholders* das organizações. Nesse contexto, tornou-se fundamental na formação do administrador

a busca de novas competências (...) de adotar procedimentos que privilegiem o bem comum e a comunidade na qual a organização está inserida. Certamente, essas são

algumas das capacitações que as organizações esperam encontrar nos seus futuros dirigentes. Cabe às escolas de Administração o desenvolvimento de tais competências na formação de seus alunos. *Assim, define-se um novo perfil profissiográfico, gerando subsídios para a formatação de currículos mais próximos das demandas de um mundo em atuação.* (NICOLINI, 2000, p. 81-82, grifo nosso)

Em relação a essa busca de novas competências e à definição de um novo perfil profissiográfico nos currículos, consideramos importante lembrarmos que, como vimos no capítulo acerca da legislação sobre o ensino de nível superior no marco teórico, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394, BRASIL, 1996), de 20 de dezembro de 1996, a conexão entre o exercício de uma profissão e uma formação acadêmica foi encerrada. Logo, uma justificativa que legitime a profissão deve advir de outras razões perante a sociedade. Ou seja, em um contexto de mudança da relação de poder entre o Estado que outorga às escolas o ensino de uma profissão, esse representante acadêmico (universidades) e a categoria profissional de administração, a legitimidade do administrador deve provir de sua competência técnica para gerir a relação cada vez mais complexa entre a empresa e o ambiente no qual esta atua (FREIDSON, 1986).

Ademais, quanto à perspectiva de Nicolini (2000) de que os cursos de graduação em administração se assemelhariam demasiado às fábricas da Segunda Revolução Industrial, encontramos em nossa análise respaldo para corroborar a visão desse autor de que “os cursos caminham separadamente do mundo, como se dele não dependessem” e de que “não há uma colaboração estreita entre universidade e sociedade, particularmente o mercado” (NICOLINI, 2000, p. 80). Julgamos importante ressaltarmos que afirmamos isso com base no fato de, conforme evidenciamos no marco teórico, a responsabilidade social corporativa, em seu contexto mais abrangente – que engloba tanto questões de meio ambiente quanto sua atuação no campo social –, ser uma necessidade contemporânea e crescentemente relevante para o meio corporativo.

Enfatizamos que não é, necessariamente, por terem uma formação “baseada em princípios de mercado” ou com foco explícito em “nações de empreendedores” ou “colocação profissional”, que os alunos egressos estarão aptos a atuar de forma competente e completa no mundo atual. Estar “focado no mercado de trabalho” pode ser apenas uma expressão que esconda um padrão de formação do administrador antiquado e replicante de modelos ultrapassados. A análise de conteúdo que realizamos indica que, no que tange apenas aos documentos escritos, há poucas evidências de um ensino e de uma administração que incorpore preocupações de responsabilidade social corporativa de forma central nos

conteúdos ensinados. De fato, dedica-se pouco tempo ao ensino de disciplinas que se refiram ao tema diretamente.

Devemos destacar, porém, que não temos como averiguar mediante uma análise do conteúdo escrito e disponibilizado pelas universidades se tais dimensões mais abrangentes da atuação do administrador (de acordo com as competências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) são efetivamente abordadas nessas instituições. Todavia, encontramos respaldo para afirmar que, ao menos no tocante à responsabilidade social corporativa, as escolas de administração pesquisadas na cidade do Rio de Janeiro cedem pouco espaço a esses conteúdos. Há um contraponto quanto à possibilidade de formação de uma grade oculta que abordamos com mais detalhes mais adiante. Antes, porém, propomos um paralelo com a sociologia das profissões com base em Cardoso (2005) e Freidson (1986).

Em relação à tese de Freidson de que há uma divisão interna entre os que se dedicam à academia, os que ocupam cargos de chefia no âmbito administrativo e os que efetivamente praticam as tarefas próprias da ocupação, Cardoso (2005, p. 62) afirma que

essa divisão interna gera uma tensão no relacionamento entre seus distintos segmentos, uma vez que o entendimento entre as diferentes profissões, que ocupam o mesmo espaço nessa divisão, é mais efetivo em função da problemática e experiências de trabalho vivenciadas em comum do que com membros da mesma profissão alocados nas diferentes escalas dessa divisão interna da categoria.

Nesse caso, Cardoso faz uma observação que pode ser conectada a três temas presentes em nosso estudo: (i) a suposta dificuldade na relação entre as necessidades profissionais (como a relevância crescente do tema de responsabilidade social corporativa) e o conteúdo ensinado pelos acadêmicos nas Instituições de Ensino Superior; (ii) a desconexão, que apresentamos no marco teórico, entre as exigências dos órgãos de classe e os representantes acadêmicos de determinada profissão (por exemplo, no curso de administração, temos o órgão de representatividade profissional, o Conselho Federal de Administração, que normatiza que professores nos cursos de graduação em administração sejam também formados em administração, algo não observado nas universidades pesquisadas por Nicolini (2000) e Pinheiro (2014); e (iii) a dificuldade de se estabelecer uma categoria hegemônica que defina o trabalho do administrador.

De fato, quanto a esse último ponto, podemos argumentar que, no aspecto prático, há muito em comum entre os praticantes de administração e os que fizeram suas formações em economia, engenharia de produção, etc. Logo, isso configura parte do campo político de poder

simbólico (PINHEIRO, 2014) que justifica o intenso debate ideológico para definir as grades curriculares de administração – ou seja, em uma perspectiva adicional, mais do que a manutenção de poder de certos grupos mediante os conteúdos ensinados, há uma pressão para se manter a diferenciação do curso de administração frente às demais formações.

Segundo a ótica de Cardoso (2005), “é o poder do governo que garante à profissão o direito exclusivo de usar ou avaliar um certo corpo de conhecimento e competência”, o que gera um cenário no qual a definição dos currículos se torna um campo de disputas de poder (PINHEIRO, 2014). Se nos concentrarmos no aspecto ideológico e de resistência de agentes de poder, o risco se apresenta quando a “classe que desenvolve serviços técnicos para o capital e que legitima [sic] combinações sociais contemporâneas modernas e científicas é também uma classe que resiste à sua subordinação e busca um controle efetivo sobre as instituições na qual atua, *no sentido de avançar em seus interesses materiais e ideológicos*” (CARDOSO, 2005, p. 12, grifo nosso).

Ademais, ao comentar sobre a obra de Freidson, Cardoso (2005, p. 13) afirma que esse autor

segue um caminho diferente para definir e caracterizar as profissões, pois buscou inicialmente eleger um conjunto homogêneo de requisitos, a fim de diferenciar as ocupações das verdadeiras profissões; estas últimas possuem história, paradigmas, competências e formas de expressão social diferentes, culturas próprias e distintas, além da natural propensão para o “etnocentrismo” que existe entre elas.

No contexto de nossa investigação, há evidências de que tal etnocentrismo e limitação ideológica do conhecimento estão presentes nos conteúdos ensinados nos cursos de graduação em administração de empresas na cidade do Rio de Janeiro.

Há pouca evidência escrita sobre conteúdos relacionados à responsabilidade social corporativa, especialmente se considerarmos a importância ascendente do tema no meio corporativo. Tomando a perspectiva de Pinheiro (2014), podemos indagar o quanto esse discurso pode estar sendo silenciado frente aos “temas-chefes” de caráter tecnicista e instrumental dos cursos de administração.

Não temos, porém, como averiguar se existem esforços para que os temas de responsabilidade social corporativa sejam ensinados de forma transversal nas disciplinas que compõem a grade curricular (PINHEIRO, 2014), o que se apresenta como uma limitação à aplicação de nossa pesquisa.

É fato notório que, pela perspectiva de Pinheiro (2014), é possível que os conteúdos de responsabilidade social corporativa estejam sendo tratados de forma transversal ou vertical. Ou seja, em lugar de um tema específico de responsabilidade social corporativa – ou talvez pela possibilidade de que este esteja sendo silenciado pela força hegemônica tecnicista no curso de administração –, os professores podem estar, aos poucos, dando voz aos conteúdos importantes relacionados à responsabilidade social corporativa.

No caso, quiçá eles estejam enxertando-os em conteúdos de *marketing* (qual é a necessidade de *marketing* verde e quais os riscos para o *brand* do *greenwashing*?), de finanças (que tipo de risco é mitigado ao se oferecer crédito para um cliente cuja política de sustentabilidade ambiental e econômica seja auditada como eficiente?), de recursos humanos (qual é o papel da diversidade na motivação das pessoas que trabalham na empresa?), etc.

Caso isso ocorra, no entanto, a atual estruturação de pesquisa – com enfoque em documentos e análise de conteúdos escritos pelas instituições de ensino – mostra-se ineficiente para capturar a sutileza da luta por campos de poder simbólico, e há possibilidade de que o discurso/ensino de responsabilidade social corporativa esteja latente/emergindo em meio a outros conteúdos.

Portanto, “o fato de que o currículo ‘declarado’ (escrito) nem sempre é o currículo que é executado no processo cotidiano da educação” (PINHEIRO, 2014, p. 38) nos impede de generalizar nossos achados da pesquisa. Ainda que encontremos suporte no material escrito analisado de que possa existir uma falta de foco em conteúdos de responsabilidade social corporativa nos cursos de graduação estudados, há possibilidade de construção de uma “grade oculta” e de que esse assunto seja abordado de forma não explícita na grade curricular e nas declarações oficiais dos cursos.

Para pesquisar tal possibilidade, precisaríamos empregar outros métodos, como, por exemplo, a entrevista e a observação participante com representantes dos professores universitários e da administração burocrático-acadêmica, coordenadores dos cursos e alunos.

Atuou, portanto, como fator limitante de nossa pesquisa documental esse processo que, “em função de seu dinamismo, raramente é explicitado ou mesmo investigado em relação aos cursos de Administração (...) [o] “currículo oculto”, ou seja, aquele currículo que *não é explicitado nos documentos concernentes à formação desses estudantes*” (PINHEIRO, 2014, p. 38, grifo nosso).

Essa ressalva é importante na medida em que constatamos – mediante a análise que apresentamos na seção “Diretrizes curriculares sobre o ensino de administração de empresas

no Brasil” – que, desde a revisão de 2005, o ensino de administração em nível de graduação não apenas separou a administração geral (normalmente, com enfoque mais empresarial) da administração pública como possibilitou a libertação das amarras que um currículo mínimo impõe ao ensino de conteúdos. Podemos dizer que ela transformou o ensino universitário – ainda que apenas potencialmente – em um mosaico de temas que podem ser justapostos, recolocados e entrelaçados de forma diferente (ainda que sempre com a consecução das competências essenciais do curso de administração em mente).

Sugerimos, portanto, que pesquisas adicionais sejam realizadas de forma a se obterem – por meio de entrevistas com professores, coordenadores, alunos e representantes de órgãos de fiscalização do governo; da análise de discurso e de outras técnicas – retratos mais acurados da possibilidade de que o conteúdo de responsabilidade social corporativa esteja sendo ensinado de forma transversal à matriz curricular.

Em última instância, alcançamos parcialmente os objetivos de nossa pesquisa: observamos que não existem evidências escritas nos documentos analisados de que o conteúdo de responsabilidade social corporativa esteja presente nas graduações em administração na cidade do Rio de Janeiro – e a inexistência de carga horária dedicada ao tema formalmente nas grades curriculares é uma evidência disso. No entanto, também consideramos a possibilidade de ensino latente de conteúdos que, a princípio, parecem estar silenciados. Deixamos aberta essa possibilidade para que outros pesquisadores possam dar prosseguimento à investigação. Desse modo, reconhecemos que nossos achados não podem ser generalizados ou sequer aplicados sem ressalva para gerar conclusões sobre o ensino de administração nas localidades analisadas.

No fim das contas, julgamos importante que acadêmicos, o governo e órgãos de representatividade profissional estejam atentos para que, no processo de progresso econômico e de conhecimento da sociedade, exista “sempre que possível o resgate dos indivíduos” e evitemos “que o progresso seja uma forma de exclusão” (PINHEIRO, 2014, p. 80). Além disso, devemos considerar que o próprio processo de “cercamento” ou “fechamento” de uma profissão é excludente e um desafio tanto para os formadores de políticas educacionais quanto para os docentes que dedicam sua vida à formação de profissionais, os quais, mais do que capacitados tecnicamente, são agentes de transformação do mundo em que vivem.

Também é fundamental lembrarmos que “o currículo é na verdade um caminho, não o destino final” (NICOLINI, 2000, p. 66). Logo, podemos apenas esperar que este trabalho – junto a muitas outras investigações sobre o ensino de administração no Brasil, tanto em nível

universitário quanto em outras instâncias – possa colaborar para que o perfil do aluno egresso contribua para “transformar as relações sociais, econômicas, sociais e políticas, na medida em que conseguirem assegurar a todos um ensino de qualidade, comprometidos com a formação de cidadãos conscientes de seu papel na sociedade” (BRASIL, 1999, p. 25).

Somente por meio da investigação e busca contínua pelo aperfeiçoamento do ensino em cursos de graduação de administração que os futuros gestores estarão aptos a responder não apenas aos anseios de suas empresas, mas às preocupações de longo prazo que envolvem toda a sociedade e suas complexas interações no mundo atual.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. 13a. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2010.
- BRASIL. MEC/Secadi/INEP. Pesquisa nacional diversidade na escola: sumário executivo. Brasília: INEP, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/sumario_diversidade.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2015.
- BRASIL. CNE/CES. Resolução n. 4, de 13 de julho de 2005. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, bacharelado, e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces004_05.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2015.
- BRASIL. Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília: DOU, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm>. Acesso em: 01 mar. 2015.
- BRASIL. MEC/SES. Cursos de administração: manual de orientação para verificação “in loco” das condições de reconhecimento. Brasília, abril de 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/ad_reconh.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2015.
- BRASIL. MEC/CNE. Parecer CNE Nº 776/97. Orienta para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Brasília-DF, 03 de dezembro de 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PCNE776_97.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2015.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: DOU, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 02 mar. 2015.
- BRASIL. MEC/CFE. Resolução CFE n. 02/1993, de 4 de outubro de 1993. Brasília: MEC/CFE, 1993.
- BRASIL. Lei n. 7.321, de 13 de junho de 1985. Altera a denominação do Conselho Federal e dos Conselhos Regionais de Técnicos de Administração, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7321.htm>. Acesso em: 02 mar. 2015.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. Decreto n. 77.537, de 30 de abril de 1976. Autoriza o registro, em nome da União Federal, do terreno que menciona, situado na Baía Norte de Florianópolis, Estado de Santa Catarina. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-77537-30-abril-1976-426431-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 02 mar. 2015.
- BRASIL. Lei n. 4.769, de 9 de setembro de 1965. Dispõe sobre o exercício da profissão de técnico de administração e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14769.htm>. Acesso em: 02 mar. 2015.
- BRASIL. Decreto n. 1.155, de 19 de outubro de 1936. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D1.155.htm>. Acesso em: 02 mar. 2015.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. Decreto Legislativo n. 1.339. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/214141.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2015.
- CARDOSO, Denise. *A sociologia das profissões de Eliot Freidson*. Programa de Pós Graduação em Serviço Social. Dissertação de Mestrado. UFSC. 2005.
- CEFET(a). Curso de administração industrial. Disponível em: <<http://portal.cefet-rj.br/maracana-ensino/graduacao/275-curso-de-administracao-industrial.html>>. Acesso em: 02 mar. 2015.
- CEFET(b). Projeto pedagógico institucional. 2010. Disponível em: <http://portal.cefet-rj.br/files/instituicao/documentos/ppi_completo.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2015.

- CEFET(c). Departamento de Educação e Administração. Curso de administração industrial. Disponível em: <http://portal.cefet-rj.br/files/ensino/graduacao/ementas/gadm_ementas_201005.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2015.
- CHOUINARD, Y.; ELLISON, J.; RIDGEWAY, R. *The sustainable economy*. *Harvard Business Review*, p. 52-62, out. 2011.
- COVRE, Maria de Lourdes Manzini. *A formação e a ideologia do administrador de empresa*. Petrópolis: Vozes, 1981.
- CRANE, A. *The Oxford handbook of corporate social responsibility*. Oxford: Handbooks Online, 2008.
- CRUZ, Lafayette. *Proposta de grade curricular para os cursos de graduação em administração: o caso da FAEB – UFSC*. 317 f. Tese. (Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2005.
- DOMINGO, J. C. El currículum como formación. *Cuadernos de Pedagogía*, v. 194, p. 22-25, 1991.
- DOWBOR, L. Capitalismo: novas dinâmicas, outros conceitos. 2000. Disponível em: <<http://dowbor.org/2000/01/capitalismo-novas-dinamicas-outros-conceitos-2.html>>. Acesso em: 02 mar. 2015.
- EBAPE – FGV(a). Projeto pedagógico do curso de graduação em administração. Disponível em: <<http://ebape.fgv.br/sites/ebape.fgv.br/files/ppc-graduacao-adm.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2015.
- EBAPE – FGV(b). Projeto pedagógico do curso de graduação em administração. Disponível em: <<http://ebape.fgv.br/programas/graduacao/apresentacao>>. Acesso em: 02 mar. 2015.
- ELKINGTON, John. *Cannibals with forks: the triple bottom line of 21st century business*. Oxford: Capstone, 1997.
- FERNANDES, Maria Dilneia; BRITO, Silvia; PERONI, Vera. Sistema e plano nacional de educação: notas sobre conceituação, relação público-privado e financiamento. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 93, n. 235, 2012.
- FGS. Administração. Disponível em: <http://www.gamaesouza.edu.br/site/graduacao_detalhe.asp?codigo_conteudo=8>. Acesso em: 02 mar. 2015.
- FOLHA DE S.PAULO. Ranking universitário Folha 2014. Disponível em: <<http://ruf.folha.uol.com.br/2014/>>. Acesso em: 02 mar. 2015.
- FREIDSON, E. *Professional powers: a study of the institutionalization of formal knowledge*. Chicago: The University of Chicago Press, 1986.
- FREIDSON, E. *Renascimento do profissionalismo*. Tradução: Celso Mauro Paciornik. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1998.
- GARCIA, A. A.; NICOLINI, A. M.; ANDRADE, R. O. B. de. Valor agregado aos estudantes nos cursos de administração: uma comparação do desempenho entre instituições de ensino superior públicas e privadas. *Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL*, v. 7, n. 2, p. 24-46, 2014.
- HODGE, N. Beyond greenwash. In: *Financial Management*, jul./ago. 2011.
- IBMEC(a). Descrição do curso. Disponível em: <<http://www.ibmec.br/site/Detalhe-Cursos/rio-de-janeiro/centro/graduacao/Escola-de-Negocios/Administracao-rj>>. Acesso em: 02 mar. 2015.
- IBMEC(b). Você sabe do que é feito nosso sucesso? Disponível em: <http://mailmkt.ibmec.br/rj_institucional/site/FolderVoceSabia.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2015.
- IBMEC(c). Manual do aluno. nov. 2014 Disponível em: <<http://www.ibmec.br/Portal/Principal/Arquivos/Curso/Conteudo/Documento/Manual%20do>>

%20aluno%20todos%20os%20cursos%20centro%20e%20barra%20RJ.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2015.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Ministério da Educação – MEC. Resultado do indicador de diferença entre os desempenhos observado e esperado - IDD. 2013 Disponível em: <http://enadeies.inep.gov.br/enadeResultado/pdfs/nota_tecnica%20-%20IDD.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2015.

LUBIN, D. A.; ESTY, D. C. The sustainability imperative: lessons for leaders from previous game-changing megatrends. *Harvard Business Review*, p. 42-50, maio 2010.

MANTOVANI, Neodir O. et al. Avaliação do ensino de administração na perspectiva de egressos e dirigentes de empresas. In: ENCONTRO NACIONAL DE CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 6., 1995, Natal. *Anais...* Natal: ENANGRAD, 1995.

NICOLINI, A. M. Fatores condicionantes do desenvolvimento do ensino de administração no Brasil. *Revista Nacional ANGRAD*, v. 4, n. 1, p. 3-17, 2003.

NICOLINI, A. M. *A graduação em Administração no Brasil: uma análise das políticas públicas*. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) - Escola Brasileira de Administração Pública, Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, 2000.

ONU. Organização das Nações Unidas. Brundtland report: nosso futuro comum. 1987. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/12906958/Relatorio-Brundtland-Nosso-Futuro-Comum-Em-Portugues#scribd>>. Acesso em: 02 mar. 2015.

PERONI, Vera Maria Vidal. *Redefinições no papel do estado: relação público/privado e a formação de professores*. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE FORMACIÓN DE PROFESORES PARA LOS PAÍSES DEL MERCOSUR/CONO SUR, 19. Montevideu, 2011. *Anais...*

PINHEIRO, J. L. A. *Silêncios da diversidade na formação dos administradores*. Tese (Doutorado em Política Social) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Política Social, Escola de Serviço Social, Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2014.

PUC-RIO. O que é o curso. Disponível em: <<http://www.puc-rio.br/ensinopesq/ccg/administracao.html#curso>>. Acesso em: 02 mar. 2015.

SOUZA, J.; COSTA, T. D. M. T. D. Responsabilidade social empresarial e desenvolvimento sustentável: conceitos, práticas e desafios para a contabilidade. *Organizações em Contexto*, v. 8, n. 15, p. 213-238, 2012.

TEIXEIRA, K. C. S. T. *Responsabilidade social empresarial: os desafios para a promoção da diversidade cultural no século XXI*. Dissertação (Mestrado em Política Social) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Política Social, Escola de Serviço Social, Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2010.

UERJ(a). Administração. Disponível em: <http://www.dep.uerj.br/paginas_internas/desc_cursos/administracao.html>. Acesso em: 02 mar. 2015.

UERJ(b). Projeto didático-pedagógico do curso de graduação em administração. Disponível em: <<http://www.datalabel.com.br/faf.uerj/images/ppc%20bacharelado%20em%20administra%E7%E3o%20uerj.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2015.

UFRJ(a). Administração. Disponível em: <<http://pr1.ufrj.br/index.php/cursos-de-graduao-mainmenu-124/156-cursos/a/100-administracao>>. Acesso em: 02 mar. 2015.

UFRJ(b). A UFRJ - missão. Disponível em: <http://www.ufrj.br/pr/conteudo_pr.php?sigla=AUFRJMISSAO>. Acesso em: 02 mar. 2015.

UNIGRANRIO(a). Graduação: Administração. Disponível em: <<http://www2.unigranrio.br/cursos/administracao.php#>>. Acesso em: 02 mar. 2015.

- UNIGRANRIO(b). PPPI: projeto político-pedagógico institucional. Disponível em: <http://www.unigranrio.br/Documentos_CPA/PPPI.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2015.
- UNIRIO(a). Escola de Administração Pública: apresentação. Disponível em: <<http://www2.unirio.br/unirio/ccjp/escola-de-administracao-publica>>. Acesso em: 02 mar. 2015.
- UNIRIO(b). Projeto pedagógico do curso de bacharelado em administração (ênfase em administração pública). Disponível em: <http://www2.unirio.br/unirio/prograd/cursos/projetos-pedagogicos-dos-cursos/arquivos/PP_%20ADMINISTRACAO%20PUBLICA.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2015.
- UVA(a). Graduação: administração. Disponível em: <<http://www.uva.br/cursos/graduacao/administracao>>. Acesso em: 02 mar. 2015.
- UVA(b). Graduação a distância: gestão ambiental. Disponível em: <<http://www.uva.br/cursos/ead/gestao-ambiental>>. Acesso em: 02 mar. 2015.
- VASCONCELLOS FILHO, P. *Planejamento estratégico: formulação, implantação e controle*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1979.
- VERGARA, S. *Métodos de pesquisa em administração*. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ANEXOS

Anexo 1 - Classificação taxonômica da UFRJ

Conjunto Temático	Tema/elemento textual
Tomada de decisão	decisão
Expressão e comunicação profissional	sociabilidade capacidade de argumentação capacidade de trabalhar em equipe clareza e objetividade na transmissão de suas ideias múltiplas formas de expressão
Estruturação de processos produtivos	-
Raciocínio lógico e matemático	-
Resiliência e adaptabilidade	iniciativa inovação criatividade
Ética	senso ético
Transferência de conhecimento	conexão de conhecimento valorizar as múltiplas formas de conhecimento patrimônio universal do saber humano
Gestão de projetos	-
Aplicação técnica de conhecimentos	técnicas e habilidades
Atuação social e ambiental	exercer a cidadania superação das desigualdades sociais e regionais construção de uma sociedade socialmente justa ambientalmente responsável respeitadora da diversidade

Anexo 2 - Classificação taxonômica da FGV

Conjunto Temático	Tema/elemento textual
Tomada de decisão	solucionar problemas capacidade analítica e crítica reconhecimento e definição apropriados de problemas equação estratégica de soluções
Expressão e comunicação profissional	se comunicar e relacionar-se técnicas comunicativas desenvolvimento da argumentação desenvolvimento de técnicas argumentativas
Estruturação de processos produtivos	reflexão e atuação crítica sobre a esfera da produção
Raciocínio lógico e matemático	atuar em ... finanças

	desenvolvimento de raciocínio lógico forte base ... quantitativa
Resiliência e adaptabilidade	demandas emergentes pró-ativo exigências de mercado gerenciar mudanças ter flexibilidade maleabilidade incertezas ser criativo compreender mudanças rápidas complexas mudanças enfrentar incertezas e rupturas compreender transformações prever tendências organizações inovadoras ambientes complexos nacionais e internacionais atitude proativa e determinação
Ética	ética (2 incidências) primar pela ética desenvolvimento de postura ética
Transferência de conhecimento	perspectiva multidisciplinar compreender o contexto informação ... transformá-la em conhecimento valorizar o ser humano como criador e detentor de conhecimentos transferência de conhecimento de vida e da experiência de vida para o ambiente de trabalho
Gestão de projetos	elaboração, implementação e consolidação de projetos
Aplicação técnica de conhecimentos	dominar ferramentas técnico-científicas uso profissional adequado de todo o instrumental estudado consultoria em gestão
Atuação social e ambiental	em favor das demandas sociais e especiais interação étnico-racial cidadania extensão da cidadania cumprindo sua função social sustentabilidade compromisso com cidadania desenvolvimento sustentável compromisso social e cidadania desenvolvimento social sustentabilidade necessária sustentabilidade

Anexo 3 - Classificação taxonômica do IBMEC

Conjunto Temático	Tema/elemento textual
Tomada de decisão	-
Expressão e comunicação profissional	relacionamentos interpessoais comunicação oral e escrita
Estruturação de processos produtivos	-
Raciocínio lógico e matemático	raciocínio lógico dos alunos
Resiliência e adaptabilidade	inovação criatividade mudança transformação atividades criadoras contínua atualização do conhecimento
Ética	ética
Transferência de conhecimento	integração entre conhecimento teórico e prática profissional
Gestão de projetos	-
Aplicação técnica de conhecimentos	instrumentais auditorias e consultorias
Atuação social e ambiental	responsabilidade social

Anexo 4 - Classificação taxonômica da PUC

Conjunto Temático	Tema/elemento textual
Tomada de decisão	-
Expressão e comunicação profissional	-
Estruturação de processos produtivos	direção e controle voltadas para a produção métodos produtivos
Raciocínio lógico e matemático	-
Resiliência e adaptabilidade	criativo realidade social em transformação nas mais diversas áreas
Ética	visão ética ética cristã respeito mútuo e ética humanista formação profissional e ética

	as atitudes éticas
Transferência de conhecimento	transmissão do saber transmissão de conhecimentos participação em atividades de pesquisa
Gestão de projetos	-
Aplicação técnica de conhecimentos	auditoria informações técnicas
Atuação social e ambiental	gestão ambiental dimensão de cidadania benefício da sociedade preocupação com o meio ambiente contra a miséria e a desigualdade social potencial acadêmico a serviço da sociedade

Anexo 5 - Classificação taxonômica da UNIGRANRIO

Conjunto Temático	Tema/elemento textual
Tomada de decisão	juízo
Expressão e comunicação profissional	articulação
Estruturação de processos produtivos	otimização dos recursos racionalização
Raciocínio lógico e matemático	-
Resiliência e adaptabilidade	mudanças contemporâneas tendências futuras flexibilidade estar atento ao mundo e às suas transformações criativa adequação e atualização metodologias inovadoras globalização
Ética	comprometida com a ética
Transferência de conhecimento	aplicação de metodologias ativas de aprendizagem articulação entre os conteúdos internalização dos conhecimentos aquisição de habilidades
Gestão de projetos	-
Aplicação técnica de conhecimentos	aplicação prática de ferramentas de gestão instrumentação domínio sobre tecnologias
Atuação social e ambiental	prática de ações conscientes e responsáveis finalidade social participação consciente e responsável

<p>atenado aos problemas sociais respeito às individualidades</p>

Anexo 6 - Classificação taxonômica da UERJ

Conjunto Temático	Tema/elemento textual
Tomada de decisão	solucionar problemas processo de tomada de decisão
Expressão e comunicação profissional	comportamentais
Estruturação de processos produtivos	sistematicidade níveis de qualidade e desenvolvimento de processos de gestão modelos operacionais criar os sistemas de controle verificar a viabilidade desta produção
Raciocínio lógico e matemático	cálculos raciocínio lógico financeiros área financeira processamento da informação contábil
Resiliência e adaptabilidade	versatilidade dinâmica das informações comportamento pró-ativo criatividade enfrentar situações novas e incertezas instrumento de mudança contemporaneidade formação profissional adequada às exigências contemporâneas flexibilizando currículos alargue as oportunidades da atuação currículos flexíveis e atualizados mudanças ocorrem permanente e em grande velocidade economia globalizada criatividade personalidade dinâmica e flexível economia globalizada
Ética	valores éticos ampliar as fronteiras da ética atuar com base nos princípios éticos compromisso ético

Transferência de conhecimento	indissociabilidade entre produção do saber, formação acadêmica e profissional pensamento teórico-científico conexão entre as diversidades áreas do conhecimento absorção de novos conhecimentos
Gestão de projetos	gerenciamento de projetos
Aplicação técnica de conhecimentos	perfil técnico-profissional profissionais qualificados tecnicamente
Atuação social e ambiental	atender às necessidades da sociedade cidadania plena compromisso social desenvolvimento sustentável da sociedade intervir e contribuir para o desenvolvimento social profissional cidadão desenvolvimento de uma sociedade mais justa

Anexo 7 - Classificação taxonômica do CEFET

Conjunto Temático	Tema/elemento textual
Tomada de decisão	resolver problemas complexos
Expressão e comunicação profissional	-
Estruturação de processos produtivos	atividades de produção e serviços
Raciocínio lógico e matemático	finanças
Resiliência e adaptabilidade	dinâmicos atualizados contemporaneidade adaptação a mudanças mudanças da sociedade exigências emergentes ambientes globalizados
Ética	-
Transferência de conhecimento	experiências vivenciadas articularem teoria e prática aprender a aprender aprender a pensar
Gestão de projetos	-
Aplicação técnica de conhecimentos	prime pela técnica aplicar conhecimentos técnicos conhecimentos práticos estabelecer conexões ... aplicando-as ao mundo corporativo
Atuação social e ambiental	cidadãos conscientes compromisso com desenvolvimento sustentável

Anexo 8 - Classificação taxonômica da Faculdade Gama e Souza

Conjunto Temático	Tema/elemento textual
Tomada de decisão	manifestação perante grandes problemas da atualidade processo de decisão gerencial tomar decisões resolução de problemas decisões precisas identificar oportunidades reconhecer e definir problemas equacionar soluções
Expressão e comunicação profissional	linhas de pensamento claras articulação transmissão atuação em equipe atuar em equipes expressar-se relações interpessoais
Estruturação de processos produtivos	planejando e controlando a produção introduzir modificações no processo produtivo
Raciocínio lógico e matemático	raciocínio lógico desenvolver raciocínio lógico
Resiliência e adaptabilidade	sintonizados enfrentar os desafios situações inovadoras imaginação e criatividade economia globalizada inovador adaptação flexibilidade perseverança interagir criativamente ter iniciativa
Ética	atuando com ética mentalidade apta a captar expressões da ética ética ética profissional
Transferência de conhecimento	absorver o conhecimento aprimoramento intelectual

	visão holística compreender de modo integrado transferir e generalizar conhecimentos capacidade para transferir conhecimentos da experiência cotidiana para o ambiente de trabalho
Gestão de projetos	-
Aplicação técnica de conhecimentos	consagrados métodos e técnicas gerenciais dimensão técnica da formação especializar questões técnicas conhecimento técnico-gerencial documentos técnicos
Atuação social e ambiental	cidadão responsabilidade social cidadania ... consciência profissional

Anexo 9 - Classificação taxonômica da UVA

Conjunto Temático	Tema/elemento textual
Tomada de decisão	tomar decisões tomada de decisões
Expressão e comunicação profissional	Negociação
Estruturação de processos produtivos	eficácia de seus processos dirigidas e controladas produção de bens otimizar processos elevar a eficiência processos organizacionais Estrutura e Processos Organizacionais
Raciocínio lógico e matemático	-
Resiliência e adaptabilidade	globalização constante mudança complexo ambiente organizacional Gestão da Mudança mercado globalizado
Ética	ética
Transferência de conhecimento	dotados de conhecimentos prática do cotidiano
Gestão de projetos	Gestão de Projetos Gerenciamento de Projetos
Aplicação técnica de conhecimentos	realizar diagnósticos instrumentalização

	consultoria
Atuação social e ambiental	responsabilidade social desenvolvimento socioeconômico Responsabilidade Social

Anexo 10 - Classificação taxonômica da UNIRIO

Conjunto Temático	Tema/elemento textual
Tomada de decisão	resolução de problemas resolução de problemas tomada de decisões em organizações diagnosoticar problemas tomar decisões
Expressão e comunicação profissional	de diversas formas de comunicação estabelecer e sustentar relacionamentos negociando de maneira objetiva
Estruturação de processos produtivos	-
Raciocínio lógico e matemático	-
Resiliência e adaptabilidade	identificação de novas demandas de gestão persistência uma atualização constante organizações sofrem alterações constantes fusões, recomposições e desaparecimentos instabilidade do ambiente profissionais preparados para a mudança complexidade crescente do ambiente organizacional perfil do administrador a ser formado tem-se redefinido rapidamente contexto globalizado ambiguidade mudança contínua
Ética	atuação ética atuação ética princípios éticos de maneira ética
Transferência de conhecimento	transformar o processo de aprendizagem numa descoberta
Gestão de projetos	-
Aplicação técnica de conhecimentos	competência técnica dominar aspetos técnicos
Atuação social e ambiental	comprometidos com o desenvolvimento sustentável desafios da desigualdade social

desenvolvimento sustentável
incorporando as perspectivas social, ambiental e de
respeito à diversidade
resolução de problemas de maneira socialmente
responsável